



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

VANESSA CARLA BARROS DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA DE CRIANÇAS EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

Brasília

2023

VANESSA CARLA BARROS DOS SANTOS

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA DE CRIANÇAS EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

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: Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

Brasília, 30 de janeiro de 2023.

VANESSA CARLA BARROS DOS SANTOS

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA DE CRIANÇAS EM UM
CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

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.

Brasília, 22 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Francisco José Rengifo-Herrera (Presidente da banca)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Renan de Almeida Sargiani (Membro Externo)
Universidade Cruzeiro do Sul

Prof^a. Dra. Silvia Larisse do Patrocínio Cavalcante (Membro Externo)
Universitat de Lleida (Catalunha/Espanha)

Prof^a. Dra. Alia Maria Barrios González (Suplente)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela imensa misericórdia e benção de conceder-me saúde e serenidade para viver momentos tão ricos de aprendizagem nessa etapa da minha vida.

Um obrigado muito especial ao meu esposo Leandro Francisco dos Santos pelo apoio, companheirismo, parceria e dedicação em meu auxílio nos momentos de alegria e de lutas durante o processo de minha formação.

Agradeço imensamente a minha pequena Ana Louise dos Santos que tem sido mais do que filha, uma amiga de inestimável sabedoria para me apoiar durante o Mestrado.

Agradeço a dedicação, paciência e parceria do meu professor Orientador, Francisco José Rengifo-Herrera, que soube tão bem me guiar na construção da proposta da pesquisa, me lançar desafios e auxiliar na autorregulação da ansiedade.

Um agradecimento especial à equipe do Centro de Educação Infantil pesquisado, que com carinho me acolheu e contribuíram imensamente para a realização desta pesquisa. O engajamento de vocês foi essencial para a realização deste trabalho. Obrigada!

A minha mãezinha que mesmo nos momentos de *demência* se tornou uma referência para que diante das dificuldades eu encontre motivos sempre seguir em frente. Mãe, a senhora é uma guerreira! Obrigada, por tanto aprendizado!

Aos meus irmãos Vanderli Cassia e Antonio por me apoiarem e dedicarem tempo de qualidade no cuidado da nossa mãe enquanto precisei me ausentar para estudar.

Aos familiares e amigos que souberam respeitar minha ausência, motivar em cada passo dessa caminhada com muito carinho e amizade.

Aos meus cunhados e compadres Leila e Leonardo e aos meus sogros Otávia e Albertino que tanto me auxiliaram nessa jornada, cuidando da nossa querida princesa Ana Louise quando eu precisei me ausentar.

Aos professores da pós-graduação pelos ensinamentos e as trocas compartilhadas. E, em especial agradeço a Prof^a. Dra. Cátia Picollo, pelo carinho e incentivo na pesquisa.

Aos colegas da pós-graduação, em especial Yone, Teresa Cristina, Priscila, Isabelly, Aline e Joana pelos momentos de escuta sensível e de partilhas significativas. Aprendi muito com vocês.

Aos colegas do grupo Infância-Unb com quais pude compartilhar momentos riquíssimos de aprendizagem e formação.

Aos participantes do grupo DETEDUCA que abriram espaço para novas reflexões e discussões riquíssimas sobre o desenvolvimento infantil. E, em especial, à professora Gabriela Mieto pelos belíssimos momentos de partilha e incentivo.

Ao colega Rafael de Acypreste pelo auxílio na codificação dos dados da pesquisa com suas contribuições imensuráveis em linguagem R.

A Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal que incentiva os professores da rede em busca do aprimoramento profissional e da abertura às novas práticas educativas em favor da qualidade do ensino das nossas crianças.

A querida amiga, Ana Cristina (*in memoriam*) que marcou minha vida com seu sorriso singelo sempre me apoiou nos desafios pedagógicos da EC Vale Verde e que me mostrou o quanto vale a pena lutar por nossos sonhos. Amiga, descanse em paz! Você faz falta!

Aos queridos alunos que ao longo de vinte anos de regência despertaram a minha paixão por ensinar e aprender com vocês. A cada partilha, diálogo e aprendizagem, vocês me motivaram a acreditar que podemos fazer a diferença!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA SOB A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA DO OBJETO	6
1.1 DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO À LUZ DOS MODELOS DA PRAGMÁTICA DO OBJETO	9
1.2 O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA PERSPECTIVA TRIÁDICA. IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO.....	10
1.3 LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.4 CONSCIÊNCIA FONÊMICA. O QUE É E COMO ENTENDER ESSE PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.5 INTERAÇÕES TRIÁDICAS NO ENSINO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2. A MATERIALIDADE E OS OBJETOS COMO ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA E A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1 UMA PROPOSTA: JOGO DA MEMÓRIA DE LETRA-FIGURA-OBJETO	34
2.2 ANÁLISE COGNITIVA DA TAREFA: O JOGO DA MEMÓRIA DE LETRA-FIGURA-OBJETO ..	35
3. PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO	41
4. SITUAÇÃO EDUCATIVA DE DUPLA NATUREZA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA TAREFA.....	45
5. MÉTODO	52

5.1	PROCEDIMENTOS.....	54
5.1.1	<i>Fase 1 – Pilotagem.....</i>	<i>54</i>
5.1.2	<i>Fase 2 – Aplicação da tarefa.....</i>	<i>55</i>
5.2	MATERIAL.....	58
5.3	CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E INDICADORES	60
5.4	ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE DOS DADOS	65
6.	RESULTADOS.....	67
6.1	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE DE PILOTAGEM.....	68
6.1.1	RESULTADOS DA PROVA PILOTO DA TAREFA.....	68
6.1.2	ANÁLISE APROFUNDADA DE DESEMPENHO REAL DA TAREFA	70
6.2	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DO PRÉ E PÓS-TESTE.....	75
6.3	DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA FASE DE APLICAÇÃO DA TAREFA	85
6.3.1	RESULTADOS DAS ATIVIDADES DE LITERACIA EMERGENTE QUE A PROFESSORA REALIZA DE FORMA CORRIQUEIRA COM A TURMA	85
6.3.2	RESULTADOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO CONSTRUÍDO DE FORMA COLABORATIVA COM A PROFESSORA E A PESQUISADORA	86
6.3.3	RESULTADOS REFERENTES À ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....	88
6.3.4	RESULTADOS CORRESPONDENTES AOS REGISTROS DE VÍDEO DAS ATIVIDADES ENVOLVENDO O JOGO DA MEMÓRIA.....	90
6.3.4.1	<i>Cenas 01 e 02: descrição dos resultados quanto à apresentação da tarefa</i>	<i>97</i>
6.3.4.2	<i>Segmentos de Cena</i>	<i>105</i>
7.	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	160
7.1	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PRÉ E PÓS-TESTE	160
7.2	ANÁLISE DOS SEGMENTOS DE CENA ENVOLVENDO O JOGO DA MEMÓRIA	166
7.2.1	<i>Segmento de Cena A.....</i>	<i>166</i>

7.2.2	<i>Segmento de Cena B</i>	170
7.2.3	<i>Segmento de Cena C</i>	176
7.2.4	<i>Segmento de Cena D</i>	180
7.2.5	<i>Segmento de Cena E</i>	183
8.	DISCUSSÃO DOS DADOS	187
9.	PRODUTO TÉCNICO	197
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS	208
	ANEXOS	221
	ANEXO 01: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	221
	ANEXO 02: HISTÓRIA: MANHOSO, O MONSTRINHO CURIOSO DO PLANETA ABC.....	222
	ANEXO 03: ATIVIDADES AVALIATIVAS DE CONSCIÊNCIA FONÊMICA.....	225
	ANEXO 04: PERFIL DE DESEMPENHO FONÊMICO INDIVIDUAL OBTIDO NO PRÉ E PÓS-TESTE.....	236
	ANEXO 05: FOTOGRAFIAS.....	266

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Análise da estrutura do jogo da memória de letra-figura-objeto. Fonte: Elaboração própria.	36
Tabela 2. Análise da demanda cognitiva do jogo da memória de letra-figura-objeto Fonte: Elaboração própria.	39
Tabela 3. Caracterização dos aspectos cognitivos do jogo da memória de letra-figura-objeto Fonte: Elaboração própria.	39
Tabela 4. Níveis de desempenho do jogo da memória de letra-figura-objeto Fonte: Elaboração própria.	40
Tabela 5. Teoria da Zona proposta por Valsiner (2007). Fonte: Elaboração própria.	49
Tabela 6. Revisão e ajuste do intervalo de dias da Fase 2 de coleta de dados. Fonte: Elaboração própria.	57
Tabela 7. Breve descrição das tarefas de avaliação da consciência fonêmica. Fonte: Elaboração própria.	59
Tabela 8. Categorias dos Organizadores da Tarefa. Fonte: Rengifo-Herrera (em elaboração)/Barros-Santos (em elaboração)	61
Tabela 9. Categorias do Desempenho Fonêmico. Fonte: Elaboração própria.	63
Tabela 10. Categorias da Materialidade. Fonte: Elaboração própria.	64
Tabela 11. Matriz de análise de desempenho em profundidade em tempo real da criança. Fonte: Elaboração própria.	71
Tabela 12. Intervalo de dias entre o pré e o pós-teste das crianças. Fonte: Elaboração própria.	77
Tabela 13. Diferença entre as médias de desempenho das crianças nas tarefas do pré e pós-teste. Fonte: Elaboração própria.	78
Tabela 14. Quantitativo de faltas das crianças 1 a 13 no período de aplicação da tarefa. Fonte: Elaboração própria.	80

Tabela 15. Episódios de videogravação de aplicação da tarefa. Fonte: Elaboração própria. ..	92
Tabela 16. Seleção das cenas dos episódios de videogravação para análise microgenética. Fonte: Elaboração própria.	93
Tabela 17. Segmentos de Cena selecionados para a análise microgenética. Fonte: Elaboração própria.	94
Tabela 18. Legenda dos gráficos de análise microgenética: Categoria dos Organizadores. Fonte: Elaboração própria.	94
Tabela 19. Legenda dos gráficos de análise microgenética: Categorias do Desempenho fonêmico/Materialidade. Fonte: Elaboração própria.	95
Tabela 20. Transcrição Segmento de Cena A. Fonte: Elaboração própria.	107
Tabela 21. Transcrição Segmento de Cena B. Fonte: Elaboração própria.	119
Tabela 22. Transcrição Segmento de Cena C. Fonte: Elaboração própria.	131
Tabela 23. Transcrição Segmento de Cena D. Fonte: Elaboração própria.	144
Tabela 24. Transcrição Segmento de Cena E. Fonte: Elaboração própria.	153

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Níveis de consciência fonológica. Fonte: Elaboração própria.	23
Figura 2. Jogo da memória de letra-figura-objeto. Fonte: Elaboração própria.	34
Figura 3. Diagrama elementos constitutivos das situações de aprendizagem. Fonte: Brossard (2004).	45
Figura 4. Fases da Pesquisa. Fonte: Elaboração própria.	52
Figura 5. Descrição da Fase de Aplicação (Fase 2). Fonte: Elaboração própria.	55
Figura 6. Descrição das estratégias do período de intervenção. Fonte: Elaboração própria. ..	56
Figura 7. Reorganização da Fase de Aplicação (Fase 2). Fonte: Elaboração própria.	58
Figura 8. Etapas da análise microgenética. Fonte: Elaboração própria.	65
Figura 9. Jogo da memória de letra-figura-objeto reestruturado. Fonte: Elaboração própria. 74	
Figura 10. Média de desempenho das crianças com índice de desempenho inferior a 1 ponto. Fonte: Elaboração própria.	82
Figura 11. Segmento de Cena A: participação da Criança 01. Fonte: Elaboração própria. ..	113
Figura 12. Trecho do Segmento de Cena A: participação da Criança 01. Fonte: Elaboração própria.	113
Figura 13. Segmento de Cena A: participação da Criança 09. Fonte: Elaboração própria. ..	115
Figura 14. Trecho do Segmento de Cena A: participação da Criança 09. Fonte: Elaboração própria.	116
Figura 15. Segmento de Cena B: participação da Criança 01. Fonte: Elaboração própria. ..	124
Figura 16. Trecho do Segmento de Cena B: Participação da Criança 01. Fonte: Elaboração própria.	125
Figura 17. Segmento de Cena B: participação da Criança 09. Fonte: Elaboração própria. ..	127
Figura 18: Trecho do Segmento de Cena B: Participação da Criança 09. Fonte: Elaboração própria.	127

Figura 19. Segmento de Cena C: participação da Criança 02. Fonte: Elaboração própria. ..	137
Figura 20. Segmento de Cena C: participação da Criança 07. Fonte: Elaboração própria. ..	138
Figura 21. Segmento de Cena C: participação da Criança 13. Fonte: Elaboração própria. ..	140
Figura 22. Segmento de Cena D: participação da Criança 02. Fonte: Elaboração própria. ..	147
Figura 23. Segmento de Cena D: participação da Criança 13. Fonte: Elaboração própria. ..	149
Figura 24. Segmento de Cena E: participação da Criança 10. Fonte: Elaboração própria. ..	156
Figura 25. Segmento de Cena E: participação da Criança 07. Fonte: Elaboração própria. ..	158
Figura 26. Descrição das partes constituintes do e-book. Fonte: Elaboração própria.	198

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Comparativo das médias de desempenho das crianças no pré e pós-teste por tarefa. Fonte: Elaboração própria.	79
Gráfico 2. Média de desempenho das crianças na Tarefa 01 do pré e pós-teste. Fonte: Elaboração própria.	82
Gráfico 3. Média de desempenho das crianças na Tarefa 02 do pré e pós-teste. Fonte: Elaboração própria.	83
Gráfico 4. Média de desempenho das crianças na Tarefa 03 do pré e pós-teste. Fonte: Elaboração própria.	83
Gráfico 5. Cena 01: instruções da tarefa sem apresentação dos cartões de letra-figura. Fonte: Elaboração própria.	99
Gráfico 6. Cena 02: instruções da tarefa com apresentação dos cartões de letra-figura. Fonte: Elaboração própria.	100
Gráfico 7. Segmento de Cena A: Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.....	106
Gráfico 8. Segmento de Cena B: Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.....	118
Gráfico 9. Segmento de Cena C: Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.....	130
Gráfico 10. Segmento de Cena D: Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.....	143
Gráfico 11. Segmento de Cena E: Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto	152

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo descrever as mudanças nos indicadores de consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil do campo, a partir de atividades de literacia emergente que envolve o uso de jogo da memória de letra-figura-objeto. Apresenta, assim, um mapeamento teórico acerca do papel da materialidade nos processos de literacia emergente sob a perspectiva dos estudos da Pragmática do Objeto, que defende que os objetos integram os sistemas semióticos e oferecem oportunidades para agir sobre eles, sendo especialmente relevante considerar a triadicidade (adulto-criança-objeto) como unidade de análise para compreender o desenvolvimento e a cognição na Primeira Infância. À luz da Teoria Conexionalista de Fases destaca a relevância das intervenções explícitas de consciência fonêmica nas práticas de literacia emergente. Trata-se de uma pesquisa não experimental, descritiva exploratória realizada em um Centro de Educação Infantil localizado na zona rural do Distrito Federal. Traz como proposta metodológica a análise microgenética de episódios de videogravação das interações triádicas observadas nas práticas de literacia emergente com o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. Pretende contribuir para abrir novos espaços de discussão sobre a relevância da materialidade nas práticas de Educação Infantil a partir do planejamento de atividades de literacia emergente focadas no desenvolvimento da consciência fonêmica em situações de interação triádica.

Palavras-chave: Educação. Literacia Emergente. Infância.

ABSTRACT

This research aims to describe the changes in phonemic awareness indicators in 2nd-period kindergarten children in the countryside, from emergent literacy activities involving the use of letter-figure-object memory games. It presents, thus, a theoretical mapping about the role of materiality in emergent literacy processes from the perspective of Object Pragmatics studies, which argues that objects integrate semiotic systems and offer opportunities to act on them, being especially relevant to consider the triadicity (adult-child-object) as a unit of analysis to understand development and cognition in Early Childhood. In light of Connectionist Phase Theory, it highlights the relevance of explicit phonemic awareness interventions in emergent literacy practices. This is a non-experimental, descriptive exploratory research carried out in an Early Childhood Education Center located in the rural area of the Federal District. Its methodological proposal is the micro genetic analysis of videotaped episodes of triadic interactions observed in emergent literacy practices using the letter-figure-object memory game. It intends to contribute to opening new spaces for discussion about the relevance of materiality in Kindergarten practices from the planning of emergent literacy activities focused on the development of phonemic awareness in triadic interaction situations.

Key words: Education. Emerging Literacy. Childhood

INTRODUÇÃO

É durante a Primeira Infância que a criança desenvolve suas competências linguísticas que lhe permitem interagir e comunicar-se com o outro. É nesse período também que a criança entra em contato o universo da literacia, com as práticas de usos da leitura e da escrita antes mesmo que saiba ler e escrever de forma propriamente dita.

No seu cotidiano, a criança não só usa a linguagem para se comunicar e interagir. Ela também pensa sobre o funcionamento da sua língua materna e, daí a importância que as práticas de Educação Infantil oportunizem o desenvolvimento da consciência fonológica e, de modo mais específico, o ensino explícito da consciência fonêmica.

Mas, por que consciência fonêmica? A consciência fonológica é um conceito guarda-chuva que engloba outros conceitos relativos à competência de manipular os sons da fala. Trata-se de uma competência metalinguística que abrange noções da estrutura da língua falada e suas correspondências com a representação escrita dos sons bem como compreende a capacidade de segmentar, analisar e operar nos sons que compõem a fala no nível da palavra, de rimas e aliterações e de frases e textos.

Desde o ventre materno a criança já interage com a linguagem falada e ao longo da primeira infância, ela vai desenvolvendo competências metalinguísticas que lhe permitem identificar rimas, aliterações e segmentar sílabas por introspecção. No entanto, a habilidade de identificar e manipular os sons (fonemas) nas palavras (*consciência fonêmica*) precisa ser ensinado, de forma explícita, para a criança (Ehri et al., 2001; Ehri, 2020).

Mas, consciência fonêmica na Educação Infantil? Sim. Ao contrário dos demais níveis de consciência fonológica, a consciência fonêmica é uma tarefa difícil para a criança e necessita de intervenção explícita. Os sons da fala desaparecem assim que falamos e identificá-los, manipulá-los e pensar sobre eles é uma tarefa difícil para a criança. Porém,

estudos apoiados na Psicologia Cognitiva da leitura mostram que é possível, em contextos lúdicos, usar estratégias dirigidas e recursos variados para que a criança vá gradativamente se apropriando das relações entre letras e sons (Balikci, 2020; O’Leary e Ehri, 2020; Romero, Jiménez e Pablo, 2019).

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a materialidade nas práticas de literacia emergente podem incluir atividades lúdicas e repletas de muitas semiose que podem abrir espaços para a construção de aprendizagens sobre os usos da leitura e da escrita. Acredita-se que a materialidade pode propiciar às crianças o conhecimento dos usos do princípio alfabético e a formação das conexões entre as correspondências entre os grafemas e fonemas.

Entende-se que as interações triádicas (adulto-criança-objeto) nas práticas de literacia emergente podem oportunizar o conhecimento dos nomes e sons das letras, a compreensão de que as palavras são formadas por ‘*pedacinhos de sons*’ (os fonemas) e que estes são representados graficamente por uma letra ou um conjunto de letras (os grafemas) e que estes se associam para formar as palavras. Além disso, o uso de objetos e brinquedos de réplica nas práticas de literacia emergente podem abrir espaços para o enriquecimento do vocabulário, da linguagem oral e a familiarização da criança de 05 anos com o código ortográfico da língua.

Sob essa perspectiva conceitual, entende-se que o professor de educação infantil assume a figura de protagonista ao oportunizar condições educativas explícitas para que as crianças possam desenvolver o conhecimento fonêmico. E, mais, acredita-se que a materialidade, sob a perspectiva da Pragmática do Objeto, tem um papel importante na organização proposição de atividades que oportunizem as crianças o conhecimento dos usos do princípio alfabético.

Dentre as atividades de literacia emergente que o educador infantil pode planejar sugere-se, nesta pesquisa, o uso do jogo de memória de letra-figura-objeto em interações triádicas. A opção por trabalhar com jogo da memória se pauta na perspectiva de que as

interações triádicas podem beneficiar o engajamento da criança para pensar e conhecer o princípio alfabético, desenvolvendo conhecimentos acerca dos nomes e sons das letras, bem como se apropriando do mecanismo de associação grafofonêmica.

Assim, o objeto de estudo desta pesquisa foi o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças do 2º período da educação infantil do campo. A questão que fundamenta a realização da pesquisa é: *Quais as mudanças nos indicadores da consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil do campo podem ser descritas a partir de atividades de literacia emergente que envolve o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto?*

Como objetivo geral, a pesquisa buscou descrever as mudanças nos indicadores da consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil do campo, a partir de atividades de literacia emergente que envolve o uso de jogo da memória de letra-figura-objeto. E, apresentam-se como objetivos específicos:

- a) Caracterizar as atividades estruturadas de consciência fonêmica na educação infantil do campo;
- b) Analisar os aspectos microgenéticos das interações triádicas (adulto-criança-objeto) desenvolvidas nas atividades de literacia emergente voltadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica, sob a perspectiva da Pragmática do Objeto;
- c) Descrever como a criança de 05 anos desenvolve a consciência fonêmica mediante o uso de atividades de literacia emergente com jogo da memória de letra-figura-objeto.

Espera-se com este estudo caracterizar como a materialidade bidimensional (cartões de letra-figura) e tridimensional (objetos e brinquedos de réplica) que compõe o jogo da memória podem oportunizar situações explícitas para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonêmica em práticas de literacia emergente na Educação Infantil do Campo.

Este estudo organiza-se em oito capítulos. Os três primeiros capítulos apresentam os aspectos teóricos da pesquisa. O primeiro apresenta os aspectos do desenvolvimento psicológico infantil sob a perspectiva da Pragmática do Objeto. Em seguida, abordam-se os aspectos teóricos das práticas de literacia emergente e dos conceitos de consciência fonêmica na Educação Infantil.

O segundo capítulo apresenta a proposta da pesquisa, que é o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto voltada para o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças do 2º período do campo em situações de interação triádica. E, o terceiro capítulo destaca a organização da situação educativa de dupla natureza a partir dos aspectos teóricos propostos por Valsiner (2007) e Estrada (2019; 2021).

Os capítulos seguintes tratam-se dos aspectos metodológicos e da descrição, análise e discussão dos resultados da pesquisa. No capítulo quatro apresenta-se a metodologia da pesquisa, que será a análise microgenética de episódios de videograções de atividades de literacia emergente a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto realizada em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal.

O quinto capítulo descreve os resultados da pesquisa. Apresenta dos resultados da Prova Piloto da Tarefa e destaca a relevância destes para a construção da Análise Cognitiva da Tarefa do jogo da memória de letra-figura-objeto. Em seguida, descreve os resultados da observação das práticas da literacia emergente desenvolvidas pela professora regente da turma do 2º período da Educação Infantil. E, por fim, apresentamos os resultados da Prova de Avaliação da Consciência Fonêmica (pré e pós-teste) e dos Segmentos de Cena mais relevantes dos episódios de videogração referente ao uso do jogo da memória de letra-figura-objeto em contextos de interações triádicas nas situações educativas estruturadas de literacia emergentes desenvolvidas no período de coleta de dados da pesquisa.

Os sexto e sétimo capítulos apresentam a análise e discussão dos dados coletados sob a perspectiva da Pragmática do Objeto.

E, por último, o oitavo capítulo descreve produto técnico derivado da pesquisa e que tem por objetivo contribuir com a comunidade científica e escolar.

Pretende-se, com os resultados da pesquisa, ampliar discussões sobre a relevância da materialidade na organização de atividades de literacia emergente na Educação Infantil. Além disso, busca-se contribuir para o engajamento dos professores quanto à proposição de atividades de literacia emergente na Educação Infantil e, desta forma, assegurar o desenvolvimento de competências preditoras para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita quando a criança adentrar no processo de escolarização formal.

1. PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA SOB A PERSPECTIVA DA PRAGMÁTICA DO OBJETO

Antes de a criança aprender a ler e escrever de forma propriamente dita, ela desenvolve um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes relacionados aos usos do código escrito ao longo da Primeira Infância, conhecidos como literacia emergente.

Aprender a ler não é uma tarefa simples. A escrita é uma tecnologia cultural criada pelo homem de forma bastante recente e seu aprendizado não ocorre de forma natural e espontânea. Ao contrário da linguagem falada que a criança vai desenvolvendo a partir das interações com os adultos desde o ventre materno, a escrita e a leitura precisam ser ensinadas de forma explícita, recorrente e planejada, mediante a criação e planejamento de Dispositivos Intencionais de Instrução Cultural (DIIC, Rengifo-Herrera, *em elaboração*).

O modelo da teoria conexionista de fases proposto por Ehri (2005, 2014, 2020; Ehri e McCormick, 1998) explica que os leitores primeiramente usam pistas visuais ou contextuais para ler palavras porque não possuem conhecimento do princípio alfabético e, gradualmente, começam a aprender alguns sons das letras e podem usar essas dicas na leitura de palavras (Gonzalez-Frey e Ehri, 2021). Assim, para que a criança aprenda a ler é necessário que ela aproprie-se de estratégias que lhe permitam associar as grafias aos sons perceptíveis na fala e, assim, armazenar essas conexões grafofonêmicas na memória para que em outras situações de leitura possa acessá-las na leitura de palavras.

Esse processo de desenvolvimento da leitura, proposto pela teoria conexionista de fases (Ehri, 2005, 2014; 2020; Templeton, 2020) se consolida durante o processo de escolarização formal da criança quando ela ingressa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas o acesso aos materiais de leitura e escrita e as interações com o outro

permitem às crianças vivenciar experiências de literacia emergente no âmbito familiar e outros contextos educativos (creches e pré-escolas) que são essenciais para as fases posteriores de aprendizagem da leitura e da escrita (Gomes e Santos, 2005; Maluf, 2005; Sargiani, Ehri e Maluf, 2018; Septiani e Syaodih, 2021).

Pesquisas desenvolvidas em vários idiomas têm sugerido que o conhecimento acerca do princípio alfabético é relevante para constituir uma base para a aprendizagem da leitura e da escrita quando a criança iniciar o seu processo de escolarização formal nos anos iniciais do ensino fundamental. Esses estudos indicam também a relevância da literacia emergente para minimizar as possíveis dificuldades de leitura e da criança em suas fases posteriores de vida (Cardoso-Martins e Batista, 2005; Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri, 2011; Castroÿ e Barrera, 2019; Ehri 2020; Léon et al., 2019; Rohde, 2015; Santos e Barrera, 2017; Sargiani e Albuquerque, 2016; Treinam, Stothard e Snowling, 2019; Westerverld et al., 2015.).

Além disso, garantir o desenvolvimento do processo de literacia emergente na Educação Infantil deve ser encarado como um direito das crianças e uma das possibilidades de lhe assegurar condições de sucesso no processo de escolarização ulterior (Sargiani e Maluf, 2018).

É fundamental considerar que devido às condições socioculturais e econômicas nem todas as crianças tem as mesmas condições de vivenciar práticas de literacia emergente com qualidade no seu cotidiano. Daí a importância de privilegiar desde Educação Infantil o desenvolvimento de atividades de literacia emergente que incluam o conhecimento do alfabeto, da consciência fonológica, da representação simbólica e da comunicação (Castroÿ e Barrera, 2019; Septiani e Syaodih, 2021; Rohde, 2015; Westerveld et al., 2015).

Disso resulta a relevância de se aproveitar as atividades da rotina da educação infantil e a proposta curricular para integrar estratégias educacionais intencionais, divertidas, prazerosas e contextualizadas de literacia emergente.

A partir desse contexto, a presente pesquisa traz como proposta o uso da materialidade nas práticas de literacia emergente. Acredita-se que as atividades explícitas de literacia emergente no contexto da escola de educação infantil precisam gerar espaços de interação triádica (adulto-criança-objeto) em contextos semióticos.

Parte-se do pressuposto de que a perspectiva da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez e Moro, 1999) pode contribuir na compreensão das mudanças que podem ocorrer no desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças, uma vez que a materialidade coinfluencia o desenvolvimento da cognição e pode gerar espaço para novas aprendizagens.

Desde a perspectiva da Pragmática do Objeto, entende-se que a materialidade influencia o processo de desenvolvimento da cognição infantil no período pré-verbal. Mas, assim como Béguin (1996) acredita-se que a materialidade também tem papel decisivo no desenvolvimento da linguagem.

Assim, busca-se com esta pesquisa caracterizar como o uso de objetos nas atividades de educação infantil pode canalizar o desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes acerca dos usos do princípio alfabético quanto à identificação e correspondência entre os grafemas e os fonemas a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

A pesquisa traz como proposta o uso da tarefa do jogo da memória de letra-figura-objeto como possibilidade para propiciar mudanças no desenvolvimento da consciência fonêmica. A tarefa sugerida visa oportunizar a inserção da materialidade nas práticas de literacia emergente na educação infantil de forma lúdica e que oportunize condições de as crianças de 05 anos formarem conexões entre grafemas e fonemas em situações educativas estruturadas e dirigidas de interação triádica.

Na tentativa de entrelaçar a materialidade, a interação triádica e o desenvolvimento da consciência fonêmica em atividades de literacia emergente, o presente capítulo apresenta os

aspectos teóricos acerca dos aspectos do desenvolvimento psicológico infantil à luz da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez e Moro, 1999).

E, num segundo momento, aborda os aspectos conceituais de literacia emergente e a relevância das atividades de literacia emergente na Educação Infantil e abordam-se os aspectos referentes ao desenvolvimento da consciência fonêmica na Educação Infantil.

1.1 Desenvolvimento psicológico e educação à luz dos modelos da Pragmática do Objeto

É na Primeira Infância, período que se estende do nascimento aos seis anos de idade, que as principais competências precursoras para a fase adulta iniciam o seu processo de desenvolvimento. Estudos sugerem que nessa fase da vida ocorre elevada plasticidade cerebral e maior capacidade de as funções cerebrais se desenvolverem frente aos estímulos e a vivência de diferentes experiências que a criança vivencia na sua vida cotidiana (NCPI, 2016).

É nesse período que, segundo o NCPI (2016), se desenvolve o funcionamento executivo do indivíduo, essencial para o gerenciamento dos diferentes aspectos da sua vida com autonomia e que influenciam o desenvolvimento de habilidades mais complexas em fases posteriores da vida.

O desenvolvimento psicológico e as interações sociais desempenham um papel decisivo na vida ulterior da criança e cada vez mais os Estados modernos defendem a ideia de construir uma série de Dispositivos que permitam o engajamento e a construção de identidades e conhecimentos nas crianças de 0 a 6 anos. É quase um mantra que se repete em diferentes países.

No contexto mundial, a Agenda 2030 constitui um plano de ação global com objetivos e metas integrados mediante a promoção do desenvolvimento sustentável nas dimensões social, ambiental e econômica. Dentre essas metas, destaca-se a preocupação em garantir

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida em contextos de educação inclusiva, equitativa e de qualidade (UNESCO, 2015).

Um desenvolvimento de qualidade na Primeira Infância inclui não só questões de saúde, bem-estar físico e psicológico, mas também demanda por investir em programas de educação voltados para o desenvolvimento da cognição e do funcionamento executivo da criança em situações lúdicas, interessantes e contextualizadas ao meio em que vive.

Isso implica em propiciar condições para que ao longo dos primeiros anos de vida a criança tenha acesso à educação infantil que lhe garanta, dentre outras demandas, o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e relacionais para encarar o processo de escolarização formal e a posterior aprendizagem da leitura e da escrita bem como o desenvolvimento da numeracia (UNESCO, 2015).

À luz do exposto, destaca-se a necessidade de se atentar para os processos de desenvolvimento infantil e como estes permitem compreender a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, a seguir especificamos apresenta-se a perspectiva triádica da Pragmática do Objeto (Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez e Moro, 1999) acerca do processo de desenvolvimento psicológico da criança e suas implicações para a aprendizagem e educação.

1.2 O desenvolvimento psicológico na perspectiva triádica. Implicações para a aprendizagem e educação

O modelo triádico de desenvolvimento que adota a perspectiva pragmática e semiótica de objeto resulta dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo DETEDUCA da Universidade Autônoma de Madri, liderado por Cintia Rodríguez há mais de 20 anos (Rodríguez, 1996, 2009; Rodríguez e Moro 1999) e é conhecida como abordagem da Pragmática do Objeto. Essa proposta coloca a triadicidade (adulto-criança-objeto) como unidade epistemológica mínima de análise para compreender como as crianças constroem os

conhecimentos. No Brasil, Rengifo-Herrera (Rengifo-Herrera e Rodrigues, 2020; Correa-Alencar e Rengifo-Herrera, 2019) e Mieto (Gonçalves e Mieto, 2021) tem realizado trabalhos nessa direção e tem desenvolvido projetos que contribuem com a ampliação teórica e empírica sobre o tema.

A abordagem introduz novas perspectivas à teoria piagetiana e realiza uma releitura da abordagem sociocultural vygotskyana buscando compreender como a criança constrói o pensamento sob uma perspectiva triádica. Além disso, a Pragmática do Objeto introduz elementos da semiótica peirciana e evidências das Ciências Cognitivas, sobretudo em relação ao desenvolvimento das funções cognitivas e aos aspectos neurológicos de desenvolvimento infantil envolvendo o uso de objetos como elemento central.

O objeto não é conhecido apenas por suas características físicas, mas também por seus significados sociais como afirmam Rodríguez e Moro (1999). Os objetos possuem diferentes significados e podem ser usados para fazer coisas de diferentes maneiras.

Os significados dos objetos não se excluem do contexto cultural e sociocomunicativo, mas resultam da semiose (produção de significados culturais) frutos das interações com o outro na vida cotidiana. É a partir dessas situações de interação com os outros e usando os objetos que as crianças se desenvolvem.

Os objetos funcionam como signo de múltiplas coisas, podendo ser mostrados, assinalados, indicados, sugeridos, nomeados, utilizados para chamar a atenção de outro sujeito ou até mesmo serve para perguntar algo ou para despertar intenções nos outros. (Rodríguez e Moro, 2002). Por outra parte, os objetos integram os sistemas semióticos e oferecem oportunidades para ações e, por isso, são especialmente relevantes para compreender o desenvolvimento da Primeira Infância (Rodríguez, 2015).

Quando a criança oferece um objeto ao adulto ou lhe entrega o objeto ele está comunicando-se e pedindo para que o adulto regule seu próprio comportamento, e com ele, os significados que a criança atribui ao objeto (Rodríguez e Moro, 2002).

Para compreender o desenvolvimento da cognição infantil é importante, assim, a análise do comportamento da criança sob a perspectiva triádica (adulto-criança-objeto), observando-se de forma microgenética os mediadores semióticos e as interações da criança com o outro e com o objeto.

A Pragmática do Objeto se caracteriza pela necessidade de se reposicionar a mediação semiótica no seio da convergência entre pensamento e comunicação a fim de alcançar a “triadicidade, o *mágico número três* como unidade epistemológica mínima de interação” (Rodríguez, 2009, p. 18).

Desde essa perspectiva Rodríguez e Moro (1999) entendem que os significados que são atribuídos aos objetos se constroem no uso que os sujeitos fazem desses objetos, diante das convenções sociais e culturais do grupo a que pertencem. Por isso, o sujeito não é um ser *solipsista* e não fica preso para um mundo onde basta ele mesmo criar, conhecer e aprender sobre a realidade. Não existe, pode se dizer, o sujeito autorreferente e autoconsciente (Rengifo-Herrera, 2002, 2009).

O objeto consiste em um instrumento de comunicação e faz parte de redes de usos culturais e, nessa via, a Pragmática do Objeto apropria-se das contribuições da abordagem sociocultural vygotskyana: o adulto como mediador na interação da criança com o meio e a mediação semiótica como eixo da comunicação e do pensamento (Rodríguez e Moro, 1999, Rodríguez, 2009). Não se trata de qualquer mediação, trata-se de uma mediação semiótica, que se estendem a sistemas de objetos, práticas e aos significados atribuídos a eles em suas perspectivas de uso de norma pública.

A teoria vygotskyana reconhece que o nascimento do pensamento depende da interação do indivíduo com outras pessoas. O pensamento tem uma origem cultural, a qual explica através da perspectiva semiótica, que os signos funcionam como instrumentos para a construção do pensamento e da comunicação.

Rodríguez e Moro (1999) destacam, porém, a necessidade de ir além da postura vygotskyana porque o pensamento não nasce em um contexto vazio, sem objetos. Os objetos são instrumentos para a construção do pensamento e do conhecimento. E, possuem significados e normas públicas e culturais de uso. Dai que o entendimento de que é o adulto que leva o mundo à criança.

O adulto compartilha as normas públicas e convencionais de uso do objeto dentro do seu contexto cultural e na interação com a criança utiliza mediadores semióticos para comunicar intencionalmente à criança os usos e significados simbólicos dos objetos. E, esses mediadores semióticos não se limitam à linguagem, como propôs Vygotsky. Os Na visão de Rodríguez e Moro (1999), os mediadores semióticos incluem também as demonstrações simbólicas e gestos de complexidade semiótica diferenciada.

E é nesse sentido que essa abordagem se apropria da Semiótica, Teoria Geral dos Signos, de Peirce (Queiroz, 2004; Queiroz e Moraes, 2013). E também nessa via que os usos dos objetos que o pensamento e a comunicação vão se constituindo, o que acontece antes mesmo das primeiras palavras aparecerem. Ao contrário, é por meio dos usos dos objetos que as primeiras palavras surgem na vida da criança e a comunicação verbal se instaura.

O adulto compartilha as normas públicas de usos dos objetos e canaliza a ação da criança em seu processo de desenvolvimento. A criança apropria-se das normas públicas de usos dos objetos de forma pré-verbal, por meio de diferentes mediadores semióticos (gestos, expressões faciais, demonstrações). Assim, as experiências cotidianas das crianças fornecem chaves semióticas que introduzem as crianças nos usos do mundo material (Estrada, 2019).

Neste estudo sugere-se que a materialidade é importante para o desenvolvimento da cognição ainda que a linguagem já esteja estabelecida na vida da criança e, por isso, parte da proposição do uso de objetos e brinquedos de réplica na emergência do desenvolvimento da literacia emergente e, mais especificamente, no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Sob a perspectiva triádica (adulto-criança-objeto), a cultura material pode ter um papel importante no desenvolvimento da cognição, comunicação pré-verbal e o desenvolvimento da linguagem, segundo Béguin (2016).

Os usos dos brinquedos de réplica e de objetos do cotidiano das crianças coinfluencia o desenvolvimento dos processos cerebrais e o funcionamento executivo da criança assim como também se acredita que a materialidade pode oportunizar a aprendizagem das funções da leitura, da escrita e da numeracia emergente em contextos semióticos.

Assim como Estrada (2019), acredita-se que as escolas são locais privilegiados para se entender o processo de transferência e construção da cultura. Defende-se também que as escolas são locais onde as interações comunicativo-educativas entre professor-criança ampliam as possibilidades de compartilhar os usos e significados dos objetos e propiciar o desenvolvimento da literacia emergente na Primeira Infância. Daí, a proposta de um jogo da memória de letra-figura-objeto para criar espaços de descobertas dos usos do princípio alfabético na Educação Infantil.

1.3 Literacia emergente na Educação Infantil

Desde o ventre materno, a criança interage com a língua materna e à medida que vai crescendo a criança começa a fazer parte de uma rede de situações sociocomunicativas de uso da linguagem da oral e também da escrita. Ao ouvir uma história, reconhecer um logotipo de uma marca, olhar um livro, ver seus pais escreverem bilhetes, e até mesmo ao interagir com a escrita nos meios digitais a criança vai adentrando gradativamente no universo da *literacia*.

Antes mesmo de aprenderem a decodificar um livro, as crianças já aprendem sobre a função e o processo de leitura (Rohde, 2015). Desde pequeninas, as crianças começam a adentrar no universo da leitura, desenvolvendo competências conhecidas como *literacia emergente*.

Mas, o que é *literacia emergente*? De onde surge o termo *literacia* e o que ele significa? E, por que cada vez mais se destacam pesquisas acerca da *literacia emergente* na educação infantil? Essas são algumas indagações que precisamos esboçar de forma sucinta e objetiva neste artigo com o intuito de avançarmos no estudo desta pesquisa, que é o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil.

“*Literacia* é um vocábulo originário do inglês *literacy*, adotado pela língua portuguesa e por outras várias línguas. Consiste na capacidade de usar o poder de ler na vida cotidiana”, explica Alçada (2021, p. 16). O termo *literacia* nesse caso está relacionado especificamente à leitura, distinguindo-se de outras formas de *literacia* como: *literacia digital*, *informacional* e a *literacia numérica*.

De acordo com Kennedy e McLoughlin (2022), o termo *literacia* surgiu pela primeira vez com Marie Clay que em 1966 em um trabalho sobre a leitura infantil, cuja explanação entende que a alfabetização é um aspecto do desenvolvimento humano e que grande parte desse processo ocorre antes mesmo da criança adentrar na escolarização formal.

Pesquisas em diferentes países sugerem que competências emergentes de *literacia* promovem o sucesso da criança na alfabetização.

Nos Estados Unidos, O *National Early Literacy Panel* (NELP, 2008) apresenta evidências científicas sobre diversas abordagens para o ensino da leitura e da escrita em inglês e o desenvolvimento de habilidades de *literacia emergente*, buscando contribuir para as políticas e práticas educacionais (Ehri et al., 2001; Castro e Barrera, 2019; Lonigan et al., 2008).

O documento *Teaching Reading in Europe: contexts, policies and practices* tem como propósito identificar os fatores impactantes no processo de aquisição de habilidades literacia e revisar as políticas nacionais quanto a esses fatores, destacando práticas e ações bem sucedidas a nível nacional com o intuito de promover condições de melhorar o desempenho dos alunos na leitura. Destaca a relevância da abordagem das seguintes dimensões de literacia: consciência fonêmica e fonológica, fonética e fluência da leitura (EACEA P9 Eurydice, 2011).

No Brasil também se desponta uma preocupação com a *literacia* emergente a partir de 2019. Nesse ano, o Decreto nº 9.765/2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com o intuito de alinhar as propostas de aprendizagem do país as pesquisas e programas desenvolvidos em outros países (MEC/SEALF, 2020).

A literacia emergente é apresentada na PNA como o nível mais elementar da *literacia* e abrange a aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização, como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica e as habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação) (MEC/SEALF, 201).

Dentre os frutos desse movimento, o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE) busca contribuir para a compreensão dos aspectos cognitivos e conceituais referentes às práticas de literacia e numeracia, tanto no contexto familiar quanto nas instituições educativas. Destaca que o termo *literacia* está relacionado aos conhecimentos e atitudes referentes aos usos da leitura e escrita e que as práticas de literacia emergente ocorrem nas vivências anteriores à alfabetização (MEC/SEALF, 2020).

Diante do exposto, é salutar indagar: Por que a opção da PNA em adotar os termos literacia e literacia emergente?

Monteiro (2019) explica que a PNA se fundamenta nas perspectivas teóricas das Ciências Cognitivas da Leitura e traz no seu bojo o propósito de alinhar-se às especificidades da terminologia científica consolidada internacionalmente.

As Ciências Cognitivas da Leitura compreende pesquisas e conhecimentos de áreas como ciência cognitiva, linguística, pedagogia, psicologia e fonoaudiologia (Castles et al., 2018).

E, segundo Sargiani (2022) a denominação Ciência da Leitura se deve pela prevalência inicial aos estudos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura. Mas, recentemente vem incluindo estudos também da escrita e, por isso, “o mais correto seria denominá-la como ciência cognitiva da literacia” (p. 4).

E, nesse caso, literacia é um termo utilizado em contextos diversificados de uso e relaciona-se com a potencialização da interação social e o exercício crítico necessário para a formação efetiva e integral da pessoa. Trata do conjunto de conhecimentos e competências de leitura e escrita e sua prática social (Azevedo, 2009; Morais et al., 2013).

Mas, o que o termo literacia diferente dos termos de alfabetização e letramento? ,

O termo alfabetização está relacionado às práticas formais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em um sistema alfabético. Já, o termo letramento se refere à inserção do indivíduo no mundo da escrita, relacionando-se a concepção da língua escrita como instrumento de interação entre as pessoas e, de outro lado, compreendendo os usos e funções da escrita no contexto sociocultural (Gabriel et al., 2016; Sargiani, 2022).

Quanto ao conceito de *literacia*, o documento da PNA no Brasil destaca que *literacia* compõe a prática de ensino e aprendizagem voltada para as habilidades de leitura e escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado (MEC/SEALF, 2019), enfatizando inclusive a aprendizagem de sistemas de escritas não alfabéticos, como o é o caso do sistema ideográfico, usado na China e no Japão.

Não nos cabe aqui discutir a guerra terminológica entre alfabetização, letramento e literacia. O que de fato importa, tal como assinala Moraes (2020b) é que a literacia é uma prática social e que mais importante que uma possível harmonização de terminologia, interessa levar aos meios educativos os conhecimentos científicos e neurocientíficos referentes ao desenvolvimento e aquisição das capacidades cognitivas e de literacia.

Mas, que conhecimentos e competências de literacia podem e precisam ser trabalhados na Educação Infantil?

De acordo Cardoso-Martins e Sargiani (2020), os conhecimentos, denominados literacia emergente, inclui o aprendizado do nome e /ou dos sons das letras, da ampliação do vocabulário, do aprimoramento do conhecimento da gramática e da pragmática da língua materna, enfim, de competências metalinguísticas importantes para a compreensão do código alfabético.

A literacia emergente compreende, assim, os conhecimentos e habilidades relacionadas ao alfabeto, consciência fonológica, representação simbólica e comunicação. Compreende o conhecimento sobre o alfabeto, os sons das letras, as palavras e a linguagem (Neuman, 2022; Rohde, 2015).

Isso implica pensar em práticas que incluem atividades com diferentes materiais de literacia em situações de interações com crianças e adultos, incluindo áreas-chave como linguagem falada, compreensão de textos, consciência fonológica, consciência do impresso, conhecimento do código e jogos de literacia (Gomes e Santos, 2005).

Neste estudo, entende-se que aos cuidadores e educadores infantis cabe o papel de direcionar as práticas de literacia emergente de modo lúdico, ampliando as experiências de linguagem da criança, favorecendo o manuseio de uma pluralidade de materiais escritos e o uso de estratégias educativas intencionais propícias à apropriação do princípio alfabético,

sobretudo do conhecimento do nome e sons das letras bem como das associações entre grafemas e fonemas.

Mas, o que nos leva pressupor que a relevância do planejamento de atividades educativas intencionais de literacia emergente na educação infantil?

No contexto mundial, desde década de 1980 tem se destacado a realização de pesquisas no intuito de estudar sobre as habilidades iniciais da literacia emergente e seus impactos no desenvolvimento da Primeira Infância e posterior aprendizagem da leitura e da escrita no período de escolarização formal propriamente dita. Dentre estas pesquisas, destacamos algumas a seguir.

Ehri et al. (2001) apresenta a síntese das evidências da meta-análise do *National Reading Panel*, sugerindo que a consciência fonêmica é um dos melhores indicadores de quão bem as crianças podem aprender a ler.

Atividades de consciência fonológica e, especificamente de consciência fonêmica, são essenciais para que as crianças desenvolvam a leitura e a escrita. O trabalho com a consciência fonológica por meio de atividades lúdicas e jogos possibilitam tirar “a fônica do campo do treinamento puro” e tornar as atividades de consciência fonológica mais fácil para serem aprendidas e interessantes para as crianças pequenas (Adams et al., 2006, p. 17).

Em um estudo com crianças entre 04 e 05 anos, Cardoso-Martins e Batista (2005) sugerem que crianças falantes do português relacionam à escrita e a fala ao se mostrarem capazes de perceber os sons das letras na pronúncia das palavras.

Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri (2011) destacam que o conhecimento do nome das letras prediz à aprendizagem da leitura e da grafia, acima e além de outros preditores precoces de literacia, como consciência fonológica, QI e status socioeconômico. Em um estudo com pré-escolares no Brasil destacam que as crianças usam o conhecimento que tem

dos nomes das letras para iniciarem o aprendizado dos sons das letras quando estas aparecem no início de palavras.

É oportuno salientar que nem todas as crianças convivem em ambiente familiar que estimulam o desenvolvimento da literacia emergente na Primeira Infância. Por isso, é salutar que na escola de educação infantil a criança possa vivenciar situações sociocomunicativas que incluam o desenvolvimento da linguagem oral, o conhecimento do alfabeto, as correspondências grafofônicas (letra-som), o enriquecimento do vocabulário, a vivência em situações interativas de leitura, enfim, em situações cotidianas de uso da língua materna (Castro e Barrera, 2019; Gomes e Santos, 2005; Maluf e Cardoso-Martins, 2013; Sargiani e Maluf, 2018).

Na Educação Infantil é essencial garantir que as crianças tenham um ensino de qualidade e que lhes favoreça o desenvolvimento das habilidades precursoras de leitura e escrita, como salientam Sargiani e Maluf (2018).

O desenvolvimento de práticas de literacia emergente na Educação Infantil não implica negar ou excluir os direitos das crianças de brincar e vivenciar sua infância. É importante aproveitar as oportunidades informais e os momentos lúdicos e de brincadeira para propiciar o brincar com a leitura e a escrita, propondo-se atividades variadas e de acordo com as especificidades de cada criança e do contexto em que ela se interesse.

Neste estudo, acrescenta-se, ainda, a relevância de se incluir a materialidade nas práticas de literacia emergente e oportunizar interações triádicas no planejamento das atividades intencionais. Entende-se que as interações triádicas (adulto-criança-objeto) em situações lúdicas podem propiciar o desenvolvimento das competências, atitudes e conhecimentos de literacia emergente das crianças do 2º período da Educação Infantil.

A partir dos usos de brinquedos réplicas e objetos da vida cotidiana, este estudo destaca a relevância de se planejar atividades que contemplem o uso de estratégias

intencionais para que por meio do compartilhamento das convenções de usos dos objetos, os cuidadores e educadores infantis possam realizar intervenções educativas específicas para o desenvolvimento das competências relacionadas ao processo de literacia emergente na Primeira Infância.

Procura-se contribuir para se repensar as práticas na educação infantil, destacando, com efeito, a relevância de se ampliar o engajamento e a interação com o outro e o objeto nas atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

1.4 Consciência fonêmica. O que é e como entender esse processo na Educação Infantil

A proposta de incluir atividades de consciência fonêmica da Educação Infantil perpassa pela compreensão de que as atividades de literacia emergente envolvem os usos do princípio alfabético. Mas, o que é princípio alfabético? E o que o princípio alfabético tem a ver com o ensino da consciência fonêmica?

O sistema de escrita da língua portuguesa consiste em grafemas e fonemas. E o mecanismo que explica o funcionamento da relação entre fonemas e grafemas é conhecido como princípio alfabético (Vale, 2020a).

O aprendizado do princípio alfabético implica no conhecimento dos nomes e sons das letras ou grupos de letras (grafemas) bem como no desenvolvimento da consciência dos fonemas e na aprendizagem da formação de conexões entre grafemas e fonemas. Esse conhecimento é essencial para a escrita e a leitura e se inicia antes mesmo de a criança aprender a ler e escrever de forma propriamente dita (Ehri, 2014, 2020; Vale, 2020a).

Nos sistemas alfabéticos de escrita os grafemas representam fonemas. Os grafemas “são sinais visuais utilizados na escrita” e se constituem de “letras ou combinações de letras que representam graficamente os fonemas”; estes, por sua vez, “são as unidades fonológicas da língua que distinguem palavras entre si” (Gabriel, Kolinsky e Morais, 2016, p. 928).

Os sons da fala, compreendidos como fonemas, constituem as menores unidades que compreendem a linguagem falada e que se combinam para formar sílabas e palavras. Os fonemas “são efêmeros e passageiros, pois desaparecem assim que são falados” (Ehri e O’Leary, 2022, p. 69). Os fonemas são coarticulados e se sobrepõem enquanto falados e, por isso, as crianças encontram dificuldades para segmentar palavras em fonemas.

E, os grafemas simbolizam os sons da fala, constituem-se como as unidades e/ou representações escritas dos fonemas na grafia das palavras (Ehri et al., 2001). Os grafemas são as representações gráficas dos fonemas e pode-se usar mais de uma letra para representar um fonema na língua portuguesa.

Os sons da fala são objeto de estudo tanto da Fonética quanto da Fonologia e ambas se apropriam dos estudos de como os indivíduos produzem e ouvem os sons da fala (Seara, Nunes, Lazzarotto-Volcão, 2011). Compreendidas como áreas da Linguística que estudam os sons da língua, a Fonética e a Fonologia se distinguem na medida em que uma é mais descritiva e a outra interpretativa.

Enquanto a *Fonética* pode ser definida como uma ciência que estuda os métodos para descrever, classificar e transcrever os sons da fala, preocupando com os atos físicos propriamente ditos que caracterizam os sons da fala, a *Fonologia*, por sua vez, se volta para os modelos teóricos existentes e que descrevem os sistemas de sons das línguas, buscando interpretar os resultados da Fonética na medida em que procura a descrever a organização sistemática e global dos sons da língua (Cagliari, 2002; Freitas, 2004).

O domínio dos “sons” da língua e da percepção de que a escrita representa a fala bem como o conhecimento das letras são facilitadores de aprendizagem do código e do princípio alfabético (Leite, 2020). Por isso, a necessidade de se planejar e ofertar as atividades intencionais de consciência fonológica na Educação Infantil.

E, o que é consciência fonológica?

A *consciência fonológica* situa-se dentre as habilidades metalinguísticas e inclui o conhecimento relativo à correspondência entre grafemas e fonemas, compreendendo tanto a consciência das unidades menores (fonemas) como também das unidades maiores (sílabas, palavras) (Adams et al., 2006; Morais, 2020a).

Morais (2020a) destaca que o conceito de consciência fonológica se situa no âmbito de conhecimentos mais amplos, que compreendem a *consciência metalinguística*, em que a criança usa a linguagem não só como forma de interação como também pensa sobre a língua e analisa como objeto de reflexão.

Sargiani (2016) enfatiza que o conceito de consciência fonológica é complexo e amplo porque envolve diferentes habilidades: identificação e produção de rimas e aliteração, a segmentação de frases em palavras, de palavras em sílabas e de palavras em fonemas.

Essas habilidades, na realidade, constituem os *níveis de consciência fonológica*: *consciência silábica*, *consciência intrassilábica* e *consciência fonêmica* (Figura 1).

Figura 1

Níveis de consciência fonológica.



Fonte: Elaboração própria.

Como observamos na Figura 1, para desenvolver a consciência fonológica é preciso compreender que as sílabas formam palavras (consciência silábica, ex. sa-po); que as sílabas

são constituídas por diferentes estruturas de consoantes e vogais (consciência intrassilábica, ex. pr.a-t.os) e que a sílaba é composta de um ou mais fonemas representados por grafemas nas escritas (consciência fonêmica, ex. f.a.c.a) e que nem sempre há uma correspondência biunívoca entre grafema e fonema, pois um fonema pode ser representado por mais de um grafema (ex. chave) (Freitas, Alves e Costa, 2007).

O conceito de consciência fonológica se distingue do conceito de consciência fonêmica.

A *consciência fonêmica* é um dos níveis de consciência fonológica e consiste na “consciência de que a língua é composta por pequenas unidades da fala, que são os fonema” (Adams et al., 2006; Freitas, 2004). Em síntese, os fonemas podem ser chamados de *pedacinhos de sons* que compõem a palavra.

A percepção dos fonemas e a sua correspondência com os grafemas não é uma tarefa fácil. Porém, é essencial desenvolver nas crianças em idade pré-escolar competências e conhecimentos para lidar conscientemente com os constituintes fonológicos da fala (Vale, 2020c).

Enquanto algumas formas de consciência fonológica, como a identificação de sílabas e rimas podem ser acessíveis por introspecção, à consciência fonêmica implica focar intencionalmente a atenção nos constituintes menores das falas (os fonemas) e na maneira como se faz as associações entre fonemas e grafemas (Castles et al., 2018; Boyer e Ehri, 2011; Vale, 2020c; Sargiani, Ehri e Maluf, 2018).

Adams et al. (2006) ressaltam que a consciência fonológica quando mal desenvolvida é a causa de dificuldade de um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler. Por isso, destacam a importância de trabalhar com jogos de linguagem regularmente e retomar sempre para que a criança possa desenvolver a consciência fonológica e, em situações lúdicas, entender como o alfabeto funciona.

Neste estudo, acredita-se que o uso de objetos (materialidade) nas práticas de literacia emergente podem oportunizar condições de a criança trabalhar com esses níveis de abstração no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Parte-se do pressuposto de que o uso de objetos e/ou brinquedos de réplica podem abrir espaço para as crianças construírem associações entre o código escrito e o objeto que está interagindo, proporcionando assim condições mais objetivas e concretas de armazenar as correspondências grafofonêmicas na memória e depois usá-las quando a criança for de fato aprender a ler e escrever no início da escolarização formal.

Propõe-se nesta pesquisa o desenvolvimento da consciência fonêmica na educação infantil sob a perspectiva de propiciar para o desenvolvimento das competências, conhecimentos e atitudes de literacia emergente que, em situações lúdicas, oportunizem condições de a criança conhecer e identificar os fonemas correspondentes aos grafemas iniciais de palavras que nomeiam objetos.

Mas atividades de consciência fonêmica na Educação Infantil?

Sim, pois as competências de literacia emergente se desenvolvem antes mesmo de a criança ler e escrever e as práticas de educação infantil podem incluir o planejamento de atividades de literacia emergente que podem propiciar as conexões entre grafemas e fonemas de forma lúdica.

Acredita-se que atividades de literacia emergente focadas na consciência fonêmica podem propiciar condições de a criança, gradativamente, manipular, relacionar e arquivar em sua memória as correspondências entre letras e sons (grafemas e fonemas) a partir de situações lúdicas e interação triádica, envolvendo professor, objeto e crianças nas atividades rotineiras da educação infantil.

O que se nota a partir de uma breve revisão sistemática de literatura é que as intervenções de consciência fonológica realizadas com crianças da educação infantil e jardim

de infância sugerem um ganho positivo dessas competências como preditoras para o ensino da leitura (Balikci, 2020; Ehri, 2020; Miles et al., 2019; Romero, Jiménez e Pablo, 2019).

O'Leary e Ehri (2020) nos mostram que se, as crianças da pré-escola e do jardim de infância, que ainda não sabem ler, podem usar seus conhecimentos de letras e consciência fonêmica para aprender pronunciar palavras desconhecidas mediadas pela estratégia de facilitação ortográfica. A criação de um sistema mnemônico, de visualização da grafia dos nomes, auxilia no desenvolvimento da consciência fonêmica e ajudam melhorar a memória para nomes próprios.

Os resultados dos estudos desenvolvidos por Sargiani (2016) sugerem que crianças pequenas, por volta dos 04 anos, já se beneficiam do ensino das competências de literacia emergente. O referido autor enfatiza que as crianças precisam ser ensinadas sobre como funcionam os sistemas de escrita e que as atividades de consciência fonêmica podem ter efeitos duradores e benéficos na vida das crianças.

No tocante ao desenvolvimento da consciência fonológica na educação infantil, o estudo de Porta, Ramírez e Dickinson (2021) sugerem a importância da instrução de literacia emergente para crianças espanholas de baixa renda, incluindo atividades de conexão entre grafema e fonema para facilitar o desenvolvimento da leitura de palavras e a ortografia quando a criança adentrar no processo de alfabetização propriamente dita.

É, nesse ponto, que se torna crucial possibilitar condições de as crianças frequentarem instituições de educação infantil e que nesses ambientes possam, de forma lúdica, desenvolver seus conhecimentos sobre alfabeto, sons das letras, palavras e a linguagem em interações socioculturais com os outros.

Defende-se, assim, a relevância de oportunizar condições equitativas de as crianças vivenciarem experiências de literacia e numeracia emergente desde os berçários e,

principalmente, na pré-escola. Vale ressaltar, ainda, o papel da materialidade dos objetos nesse processo de desenvolvimento infantil.

Isso é o que refletiremos a seguir, apresentando nossa proposta de pesquisa com o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto como alternativa para o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças da educação infantil em um Centro de Educação Infantil do campo no Distrito Federal.

1.5 Interações triádicas no ensino da consciência fonêmica na Educação Infantil

Desde a abordagem da Pragmática do Objeto, o uso dos objetos de forma intencional pelo adulto nas interações com a criança é responsável por um salto importante no desenvolvimento na Primeira Infância (Rodríguez e Moro, 1999). Os objetos não conhecidos apenas por suas características físicas, mas por seus múltiplos usos e funções na vida cotidiana e o adulto participam na instrução dos significados e usos convencionais dos objetos (Palacios et al., 2012). O adulto desempenha um papel de mediador entre a criança, o mundo e os objetos que estão presentes na vida das crianças.

Os atos comunicativos intencionais surgem a partir da troca de significados sobre os usos dos objetos e dos marcos semióticos que estes adquirem na e por meio das situações triádicas (Rodríguez, 2009).

O objeto em si não suscita a apropriação de suas propriedades funcionais e de uso comum na vida cotidiana. A aprendizagem da canonicidade do uso dos objetos implica na presença ativa de outros sujeitos que conhecem e os exteriorizam por meio de mediadores semióticos comunicativos e educativos (por exemplo, demonstrações de uso, gestos, avaliações, ajustes e antecipações).

As interações triádicas podem abrir espaço para constituir oportunidades para as práticas de literacia emergente na Educação Infantil, propiciando o planejamento de

atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças de 05 anos em situações educativas que envolvam a lúdica como alicerce da ação educativa.

Estudos sugerem a relevância de se propiciar vivências de literacia emergente às crianças ainda que elas não saibam ler e escrever (Adams et al., 2006; Cardoso-Martins e Corrêa, 2008; Cardoso-Martins e Sargiani, 2020; Castro e Barrera, 2019; Ehri et al., 2001; Gomes e Santos, 2005; Maluf e Sargiani, 2013; Rohde, 2015). Acrescenta-se, nessa pesquisa, a proposição de que o objeto e/ou brinquedo de réplica constituir o elemento central e motivador para a estruturação de atividades triádicas na educação infantil em contextos lúdicos e repletos de semiose.

Ao brincar, interagir com o outro e o objeto a criança não só usa a linguagem para comunicar-se e exprimir suas ideias e pensamentos, ela também pensa sobre as estruturas fonológicas da língua.

De acordo com a teoria conexionista de fases, proposta por Ehri (Ehri, 2005, 2014, 2020) e colaboradores (Cardoso-Martins, 1991; Ehri e Roberts, 2006; Ehri e Flugman, 2018; Maluf e Cardoso-Martins, 2013; Miles e Ehri, 2019; Sargiani, 2016), a prática repetida de atividades que possibilitem a formação de conexões entre grafema e fonemas associadas às suas pronúncias é responsável pela formação de um mapeamento ortográfico importante para armazenar as “colas” das grafias em suas pronúncias, facilitando a leitura automática de palavras.

Atividades com o alfabeto (consciência do impresso), com o nome da letra (grafema), o conhecimento do som (fonemas), a consciência fonológica, a linguagem oral e o enriquecimento do vocabulário são conhecimentos de literacia emergente essenciais no planejamento das situações educativas e interativas de usos da leitura e da escrita seja no contexto familiar ou nas instituições de educação infantil (Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri,

2011; Castroj e Barrera, 2019; Gomes e Santos, 2005; Miles, McFadden e Ehri, 2019; Rohde, 2015; Sargiani, Ehri e Maluf, 2018; Westerveld et al., 2015).

A proposta deste estudo contempla o uso de atividades de literacia emergente focadas no desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças do 2º período da Educação Infantil mediante o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

A materialidade do objeto pode abrir possibilidades de interação semiótica, em que o professor (adulto) interage com a criança compartilhando os significados do objeto em situações comunicativas de usos da leitura e da escrita, fazendo intervenções significativas para que nessas situações a criança aproprie-se do princípio alfabético e familiariza-se com o processo de formar conexões entre fonemas e grafemas de forma lúdica.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir para descortinar discussões sobre as práticas de literacia emergente nas instituições de educação infantil. Busca-se contribuir para se pensar em possibilidades de atividades lúdicas para além do lápis e o papel e que sejam propiciadas situações e experiências triádicas (adulto-criança-objeto) que podem promover e facilitar o funcionamento dos principio alfabético, bem como facilitar o pensamento e aprendizagem sobre as estruturas sonoras da língua.

2. A MATERIALIDADE E OS OBJETOS COMO ALTERNATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONÊMICA E A LITERACIA EMERGENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta deste estudo é o desenvolvimento da consciência fonêmica na Educação Infantil a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Mas, por que uma tarefa de jogo da memória voltada para o ensino da consciência fonêmica?

O jogo é um recurso muito utilizado por educadores infantis como estratégia de ensino e aprendizagem. Adams et al. (2006) propõem que as atividades de consciência fonológica para crianças pequenas sejam planejadas cuidadosamente e que incluam jogos divertidos e estimulantes.

Ehri (2020) destaca que as atividades de consciência fonêmica podem usar materiais de escrita interessantes para o ensino das correspondências grafofonêmicas bem como oportunizar situações lúdicas com jogos de linguagem.

O educador infantil também pode usar objetos ou cartões de figuras para encorajar a criança a dizer o grafema/fonema inicial de palavras; compor novas palavras, adicionando ou retirando letras ou sílabas; demonstrar como uma palavra pode estar dentro de outra (Texas Pre-K Guidelines, 2015).

O que se acrescenta neste estudo é a proposição de que atividades de literacia emergente possam ser realizadas sob a perspectiva da Pragmática do Objeto, em que o objeto é o elemento central e motivador para a estruturação de atividades triádicas de consciência fonêmica.

No jogo proposto, a criança precisa encontrar os pares de correspondências entre cartões de figura-palavra e do grafema inicial do respectivo nome da figura, e, em seguida,

procurar em uma caixa o objeto referente ao par formado. Além disso, sob a intervenção do professor, a criança precisa falar o nome do objeto/figura que conseguiu relacionar no jogo e identificar o “sonzinho” (fonema) inicial da palavra que nomeia o objeto.

O aspecto diferencial da tarefa proposta é associar o uso do jogo da memória de letra-figura ao manuseio e interação da criança com o objeto. Se a materialidade coinfluencia o desenvolvimento da cognição infantil, é importante que a criança tenha oportunidade também de relacionar os conhecimentos de literacia emergente aos usos e significados dos objetos usados no jogo.

Assim, à luz da Pragmática do Objeto, esta pesquisa parte do pressuposto de que o uso de brinquedos réplica e objetos da vida cotidiana da criança podem potencializar a ação e a aprendizagem, ampliando o engajamento e a interação com o outro e o objeto.

A interação triádica (adulto-criança-objeto) é proposta por Rodríguez e Moro (1999) antes de a linguagem estar estabelecida na vida da criança, desenvolvendo-se na fase pré-verbal. Esta pesquisa, em contrapartida, parte do pressuposto de que materialidade do objeto é relevante para o compartilhamento dos usos e convenções culturais bem como para o desenvolvimento metafonológico da criança. Acredita-se que as interações triádicas (adulto-criança-objeto) podem propiciar a estruturação de práticas de literacia emergente na educação infantil, voltadas para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Béguin (1996) defende que a cultura material é essencial não só para o desenvolvimento da cognição e da comunicação pré-verbal, mas também para o desenvolvimento da linguagem. Isto porque o adulto compartilha os significados públicos de usos dos objetos por meio de signos e estes são apropriados pela criança.

Assim, considerando que os objetos possuem propriedades sociais não só quando são nomes, mas também pelo compartilhamento de seus usos culturais e significados públicos (Rodríguez, 2009, 2015) e que o mundo dos objetos constitui um sistema semiótico que

desempenha papel fundamental no desenvolvimento da criança no período pré-verbal (Béguin, 2016), esta pesquisa defende que a materialidade também lança uma luz para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

A cognição resulta do engajamento com o mundo material e integra parte dos processos semióticos, isto porque os objetos, em sua materialidade, adquirem significado pelo que são e pelos usos que fazemos deles e, na perspectiva de interação triádica (adulto-criança-objeto), os objetos constituem o cenário na qual e através do qual a cognição se desenvolve (Alessandroni, 2021; Rodríguez e Moro, 1999; Béguin, 2016).

Como explicam Rodríguez e Moro (1999), os mediadores semióticos, tal como aparecem nas interações comunicativas entre adulto e criança, são essenciais para que através deles as crianças modifiquem os usos de objetos de níveis mais indiferenciados a outros de tipo convencional. Ao apontar um objeto, estender o objeto a outra pessoa, fazer indagações sobre o objeto usando expressões faciais ou até mesmo se comunicar verbalmente sobre um objeto, a criança está aprendendo e desenvolvendo sua cognição.

Assim, a interação triádica (adulto-criança-objeto) pode abrir portas para novas descobertas, novas aprendizagens e o desenvolvimento das estratégias metacognitivas necessárias para a criança agir cada vez mais de forma mais autônoma bem como descortinar novos modelos e estratégias para favorecer o desenvolvimento da literacia e numeracia emergente na Primeira Infância.

Reconhece-se que muitas atividades de literacia emergente propostas na Educação Infantil contém um nível de abstração que pode ser difícil para a criança compreender e desenvolver as habilidades metafonológicas. Sobretudo, o desenvolvimento da consciência fonêmica que requer um nível de abstração muito grande e exige muito da criança (Boyer e Ehri, 2011).

Ainda que o educador procure contextualizar a atividade, é notável que o desenvolvimento de competências metafonológicas requeira da criança um nível de abstração que certamente por sua idade ela não possui. Ao se planejar atividades de literacia emergente na educação infantil é interessante, com efeito, oportunizar atividades que vão além do uso de papel e lápis.

A materialidade coinfluencia o processo de desenvolvimento do ser humano (Overmann e Wynn, 2019) e, por consequência, acredita-se neste estudo que, o uso de objetos nas atividades de literacia emergente pode oportunizar situações intencionais para canalizar o desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes acerca dos usos do princípio alfabético, das funções sociais da leitura e da escrita em situações de interação triádica.

Acredita-se que a materialidade dos cartões do jogo da memória de letra-figura-objeto podem propiciar condições para que a criança, em contexto de brincadeiras, possa interagir com o conhecimento de impressão (visualização das letras) e ao mesmo tempo desenvolver a consciência de que essas letras (grafemas) representam “sonzinhos” da fala (fonemas). Além disso, acredita-se que o uso dos objetos e brinquedos de réplica podem propiciar enriquecimento do vocabulário e o próprio desenvolvimento da linguagem oral nas interações sociocomunicativas de uso do jogo.

A materialidade dos brinquedos de réplica e dos objetos da vida cotidiana da criança pode abrir espaço para o engajamento, a participação e a ação da criança nas atividades de literacia emergente, propiciando contextos semióticos significativos para o educador infantil fazer intervenções positivas para o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças.

Desta forma, este estudo pretende contribuir para descortinar novas reflexões sobre o papel da materialidade nas atividades de literacia emergente nas instituições de educação infantil e, assim, oportunizar reflexões acerca da organização das situações educativas na Primeira Infância.

2.1 Uma proposta: jogo da memória de letra-figura-objeto

O jogo da memória de letra-figura-objeto foi pensado a partir da parceria entre a pesquisadora e o professor orientador da pesquisa. A pesquisadora propôs como tarefa um jogo da memória de letra-figura em que a criança, sob a orientação do adulto, teria que fazer o paramento letra-figura e, em seguida, identificar o fonema correspondente ao grafema inicial do nome da figura. O professor orientador sugeriu inovar a tarefa e propôs, então, o uso da materialidade no jogo em que cada letra do alfabeto seria representada por um objeto e/ou brinquedo de réplica.

O jogo, na perspectiva da materialidade, incluiu desta forma a bidimensionalidade dos cartões de letra-figura e a tridimensionalidade dos objetos que representam as palavras/figuras do jogo da memória.

A proposta inicial do jogo buscou contemplar 23 letras do alfabeto, com exceção do K, W e Y (Figura 2), considerando o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, instituído de 2008, as letras K, W e Y foram inseridas no alfabeto. Porém, não foi possível encontrar objetos e/ou brinquedos com as respectivas letras e, em função disso, optou-se por não as incluir.

Figura 2

Jogo da memória de letra-figura-objeto (primeira versão).



Fonte: *Elaboração própria.*

Foram planejados 23 cartões de figura de objetos do cotidiano e/ou brinquedos de réplica com o respectivo nome do objeto, tendo destacado a letra inicial da palavra e 23

cartões de letras do alfabeto. E, organizou-se uma caixa contendo os 23 objetos e/ou brinquedos correspondente aos cartões de figuras.

Os cartões de letra-figura e objeto foram confeccionados em material emborrachado e papel fotográfico adesivo e teve como propósito o uso objetos e/ou brinquedos de réplica cujas iniciais dos nomes pudessem facilitar o trabalhado com as letras do alfabeto, conforme prevê o Currículo da Secretaria de Educação do DF para o 2º período da Educação Infantil (Currículo em Movimento, 2018). As palavras para o jogo foram selecionadas a partir do critério de materialidade e que nos permitisse montar a caixa de objetos e/ou brinquedos de réplica correspondente para cada letra do alfabeto.

Acreditamos que a materialidade dos objetos relacionada às correspondências entre nomes, grafemas e palavras podem propiciar interações triádicas que ajudem a criança a entender o funcionamento do princípio alfabético, tomando consciência dos fonemas e das correspondências grafema-fonema de maneira lúdica e baseada na Análise Cognitiva de Tarefas (Otálora, 2017; Pascual-Leone et al., 2009), que será descrita a seguir.

2.2 Análise Cognitiva da Tarefa: o jogo da memória de letra-figura-objeto

A Análise Cognitiva de Tarefas (ACT) permite caracterizar uma atividade cognitiva em termos de desempenho de *expertise* do indivíduo. Nas práticas de literacia, a ACT descortina possibilidades para o planejamento dos educadores infantis no tocante aos usos dos objetos em situações sociocomunicativas cotidianas e lúdicas que possam promover condições de as crianças se familiarizarem com os usos da escrita e da leitura e com os conhecimentos relativos ao funcionamento do princípio alfabético.

A ACT inclui a análise do desempenho real que um indivíduo pode apresentar na resolução de determinada tarefa, a demanda cognitiva e possíveis formas de resolução da tarefa bem como o desempenho de um especialista na resolução da mesma tarefa.

De acordo com Otálora (2019) a implementação da ACT ocorre de forma processual e em diferentes níveis de análise, a saber: 1) Análise da estrutura da tarefa; 2) Análise da Demanda Cognitiva da Tarefa em níveis de desempenho potencial e, 3) Análise do desempenho real em profundidade.

A seguir, realizamos a ACT – Jogo da Memória de letra-figura-objeto, que será usado pelo educador infantil e as crianças do 2º período da educação infantil em um Centro de Educação Infantil do Campo no Distrito Federal durante a etapa de coleta de dados da pesquisa.

A Tabela 1 corresponde ao primeiro nível que consiste na análise da estrutura da tarefa e permite elencar os elementos constitutivos da tarefa, no caso descreve o objetivo do jogo e os conjuntos das metas e intervenções a serem realizadas durante o uso do jogo pelo educador e as crianças na sala de aula.

Vale ressaltar que esta etapa também inclui a fase da familiarização que consiste na contextualização da atividade. Nesse caso, essa etapa prevê o uso da história ‘Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta ABC’ (Anexo 02).

Tabela 1

Análise da estrutura do jogo da memória de letra-figura-objeto

Objetivo: - Observar se as crianças conseguem identificar os grafemas iniciais correspondentes aos nomes dos objetos e/ou brinquedos.

- Observar se as crianças conseguem identificar e emitir corretamente os fonemas iniciais correspondentes aos nomes dos objetos e/ou brinquedos.

- Observar se as crianças conseguem relacionar os cartões de letra e de figura/palavra referentes aos nomes dos objetos e/ou brinquedos.

- Observar se as crianças são capazes de descrever oralmente as características, usos e funções dos objetos e/ou brinquedos do jogo.

- Observar se as crianças conseguem realizar as correspondências entre o grafema inicial e a figura/palavra do nome do objeto e/ou brinquedo.

- Observar se as crianças conseguem reconhecer seguir as instruções do jogo.

Procedimentos

1. Organizar as crianças em grupos e distribuir as caixas de cartões de letra-figura e objetos para cada equipe.

Atenção: O professor deve organizar previamente a distribuição dos cartões e objetos do jogo conforme a quantidade de crianças por equipe que pretende organizar durante a

Intervenções

Organizar as crianças em equipes. Pode realizar o jogo com as crianças sentadas em círculo nas cadeiras e mesas ou, se preferir, no chão no pátio ou na própria sala de aula.

O(a) professor(a) pode realizar a tarefa, conforme preferir, considerando o ambiente disponível na instituição escolar.

brincadeira.

2. Explicar as regras do jogo para as crianças com exemplos.

3. Orientar as crianças quanto às etapas sequenciais do jogo:

a) explicar que os cartões ficam virados para baixo na mesa e que cada criança precisa tirar dois cartões para formar um par de letra e figura.

b) orientar a criança para encontrar o cartão de figura (fundo preto);

c) perguntar o nome do objeto/brinquedo representado na figura;

d) orientar a criança para encontrar o cartão de letra (grafema inicial) do nome da figura (cartão fundo azul);

e) intervir oralmente para a criança dizer o som inicial correspondente ao grafema inicial do nome da figura e/ou objeto;

f) realizar intervenção positiva ou corretiva (retroalimentação) à resposta da criança;

g) orientar a criança para encontrar na caixa o objeto e/ou brinquedo correspondente ao par de letra-figura encontrado pela criança;

h) orientar a criança para pronunciar o fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo encontrado;

i) intervir oralmente para a criança descrever ou dizer os usos funcionais do objeto e/ou brinquedo encontrado.

3. Realizar o jogo com as crianças.

Professor(a) diz: *Hoje vamos brincar de jogo da memória. Alguém já brincou com esse tipo de jogo?*

Aguardar enquanto as crianças respondem e o professor interage conforme as respostas dadas pelas crianças.

Professor(a) diz: *Nesse jogo da memória temos cartões de letras e cartões de figuras.*

Depois, o(a) professor(a) explica como o jogo funciona:

Professor(a) diz: *Os cartões do jogo ficam virados para baixo. E que cada criança tem que tirar dois cartões: primeiro o cartão de fundo preto, que tem o nome e a figura do objeto e/ou brinquedo, e depois o cartão de fundo azul, que tem a primeira letra do nome da figura.*

O(a) professor(a) mostra dois cartões. Exemplo: o cartão da figura BALDE e o cartão da letra B.

Professor(a) diz: *No jogo você precisa formar o par correto da figura/palavra com a sua letra inicial. Olha esse aqui! Que figura é essa?*

O(a) professor(a) mostra o cartão com a figura balde). Aguarda as crianças responderem e depois fala: *Olhem o nome da figura, a primeira letrinha está de vermelho e é ela que você precisa encontrar. Os cartões de letras tem o fundo azul (mostrar o cartão da letra B). Então, se você formar o par, você vai à caixinha de brinquedos e pega o que você achou (pegar na caixinha o balde e mostrar para as crianças).*

Em seguida, o(a) professor(a) faz intervenções específicas da consciência grafofonêmica e diz: *Que brinquedo é esse?* (aguardar a resposta das crianças).

Professor(a) pergunta: *Pra que serve um balde?* (aguardar a resposta das crianças e interagir conforme as respostas dadas).

E, em seguida, perguntar: *Qual o sonzinho que sai da nossa boca quando a gente fala a palavra BALDE?*

O(a) professor(a) espera a resposta das crianças. Em caso de acerto, o(a) professor(a) elogia a resposta da criança e pede para todos repetirem o som inicial da palavra balde. Se as crianças não souberem ou pronunciarem fonemas incorretos, o professor interveem corretivamente (retroalimentação), pronunciando corretamente o fonema e relaciona-o com o grafema inicial do nome do objeto, reforçando a aprendizagem.

Reforçar o exemplo, usando mais dois cartões. Exemplo: cartão da letra A e o cartão da figura ALICATE. Repetir o mesmo procedimento anterior.

Antes de iniciar o jogo, o(a) professor(a) deve explorar colocar os cartões de letra-figura virados para cima na mesa. Intervir oralmente para que nomear as letras e, em seguida, intervir para as crianças nomearem os objetos e/ou brinquedos representados nos cartões de figura, motivando às crianças para dizerem o fonema inicial de cada nome do objeto e/ou brinquedo representado no cartão.

Após essa etapa, o(a) professor(a) chama a atenção das crianças para prestarem atenção no local em que cada cartão está colocado na mesa e lembra que elas vão precisar dessa informação para formar os pares correspondentes de letra-figura e, só se acertarem, vão pegar o objeto e/ou brinquedo na caixa.

Escolher uma criança para iniciar o jogo, lembrando que primeiro a criança pega o cartão de fundo preto e depois o cartão de fundo azul.

O(a) professor(a) faz intervenções conforme os cartões encontrados pela criança, chamando a atenção da criança para observar se o cartão de letra corresponde à letra inicial do nome

que está no cartão de figura.

Se for igual, o(a) professor(a) pede para a criança encontrar o brinquedo na caixa e faz as intervenções para a criança falar sobre as características e usos do brinquedo. O(a) professor(a) também interveem pedindo para a criança dizer o fonema (sonzinho inicial) do nome do objeto e interveem corretiva ou positivamente à resposta (retroalimentação) da criança.

O jogo continua até todos os pares de cartões forem formados.

4. Ganha a criança que conseguir formar mais pares do jogo.

Quando todos os pares de letra-figura forem relacionados, o professor orienta para que cada criança conte quantos par/pares formou. Ganha a criança que tiver formado mais par. Em caso de empate, o(a) professor(a) pode optar para criar com as crianças uma regra para desempate ou propor a seguinte regra de desempate:

- colocar todos os objetos na caixa novamente e distribuir somente as cartões das letras na mesa ou no chão. Daí o professor sorteia um objeto. A criança que pegar a letra inicial correspondente ao nome do objeto, ganha o jogo.

Observação: É interessante que as crianças brinquem várias vezes até se habituarem a jogarem sozinhas e irem gradativamente desenvolvendo as correspondências entre fonemas e grafemas.

Fonte: Elaboração própria.

A história proposta foi criada pela pesquisadora especialmente para uso do jogo e narra a viagem intergaláctica do Monstrinho Manhoso que tem problemas com sua nave e acaba descendo no sítio do vovô João. Curioso, Manhoso entra no quartinho de ferramentas do sítio e acaba conhecendo o menino Tônico. Tônico é quem irá apresentar para Manhoso os objetos estranhos que o monstrinho Manhoso não conhece. Dentre os objetos estão ferramentas usadas no campo (zona rural) e outros objetos de uso cotidiano no sítio e/ou brinquedos que Tônico também guarda naquele local. Nesse momento, o educador infantil faz intervenções na hora da história para apresentar os objetos e brinquedos de réplica usados no jogo da memória, explorar os nomes de cada objeto e apresentar os fonemas/grafemas iniciais correspondentes a cada objeto.

O segundo nível refere-se à análise da estrutura da tarefa em comparação com a análise da demanda cognitiva da tarefa. Nesta etapa, busca-se descrever e identificar os possíveis desempenhos que a tarefa pode exibir nos alunos e criar níveis de desempenho potencial da tarefa. Na Tabela 2, apresentamos a análise da demanda cognitiva do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Tabela 2*Análise da demanda cognitiva do jogo da memória de letra-figura-objeto*

Nível 1: Análise da estrutura da tarefa		Nível 2: Análise da demanda cognitiva
Perguntas	Elementos constituintes	Estratégias cognitivas da atividade
1. Olha essa figura? Que objeto é esse?	Identificação visual da figura	<i>Oralidade</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação visual da figura e relato do objeto • Especificar oralmente o nome da figura referente ao objeto ilustrado. • Relato do uso do objeto na vida cotidiana.
2. Vocês sabem me dizer qual é o primeiro sonzinho que falamos quando dizemos o nome desse objeto? Fazer o som (fonema) inicial do nome do objeto e pedir para as crianças repetirem. 3. Você conhece essa letrinha? Mostrar a letra inicial do nome do objeto. Sabe qual o som dessa letrinha?	Identificação visual-fonológica: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar cartão de figura com o nome do objeto ao respectivo card do grafema inicial correspondente ao fonema inicial do nome da figura/objeto. • Falar o nome da figura-objeto; • Identificar o fonema inicial do nome da figura/objeto. 	<i>Correspondências fonemas-grafemas:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do fonema e do grafema inicial do nome da figura/objeto; • Correspondência entre os cartões de figura com os cartões de grafemas do jogo. • Pronúncia correta do fonema inicial do nome da figura/objeto.

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 3 sintetizamos os aspectos da demanda cognitiva da tarefa tendo em vista os níveis de desempenho potenciais da criança no uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Tabela 3*Caracterização dos aspectos cognitivos do jogo da memória de letra-figura-objeto***Demanda cognitiva da tarefa**

- A. Identificação visual-fonológica da figura e do objeto e/ou brinquedo, especificando oralmente o nome da figura referente ao objeto e/ou brinquedo ilustrado no cartão do jogo.
- B. Descrição oral das características e dos usos e funções sociais e culturais do objeto e/ou do brinquedo na vida cotidiana.
- C. Identificação do grafema inicial correspondente ao nome do objeto e/ou brinquedo.
- D. Emissão correta do fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.
- E. Relacionar o cartão de grafema inicial correspondente ao cartão de figura/palavra, reconhecendo a o grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.
- F. Realizar a correspondência grafofonêmica, relacionando o grafema inicial ao fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.

Fonte: Elaboração própria.

A etapa seguinte consiste na descrição dos níveis de desempenho potenciais na resolução da tarefa. Nesse caso, a seguir descrevem-se, na Tabela 4, as diferentes interpretações possíveis que as crianças podem dar como resposta ao utilizar o jogo da

memória de letra-figura-objeto diante das intervenções do educador quanto ao conhecimento fonêmico e quanto ao uso da materialidade.

Tabela 4

Níveis de desempenho do jogo da memória de letra-figura-objeto

Níveis de desempenho potenciais de conhecimento fonêmico

Identificação do grafema-fonema

- A) Não identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- B) Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- C) Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- D) Identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- E) Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- F) Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- G) Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- H) Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.

Identificação do fonema

- A) Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- B) Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- C) Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- D) Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.

Níveis de desempenho potenciais da materialidade

- A) Não nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.
- B) Não nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.
- C) Nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.
- D) Nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.

Fonte: Elaboração própria.

O último nível da análise cognitiva da tarefa corresponde à análise aprofundada do desempenho real e consiste em descrever os procedimentos e estratégias que as crianças utilizam no momento real de uso da tarefa. Esse último nível será apresentado nos resultados da etapa de Pilotagem da coleta de dados.

3. PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE E EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Evidências em pesquisas desenvolvidas em vários países indicam que o desenvolvimento da *literacia* inicia-se antes mesmo de a criança passar frequentar o processo de escolarização formal, os anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil. Esses estudos sugerem que desde a Educação Infantil as crianças podem vivenciar situações interativas de literacia emergente, incluindo atividades referentes ao conhecimento do alfabeto e as correspondências grafofonêmicas (Boyer e Ehri, 2011; Cardoso-Martins, Mesquita e Ehri, 2011; Castroÿ e Barrera, 2019; Ehri et al., 2001; Miles, McFadden e Ehri, 2019; Sargiani, Ehri e Maluf, 2018).

Outros estudos indicam que crianças expostas a ambientes ricos em desenvolvimento de literacia emergente apresentam melhor desempenho quando vão aprender a usar o princípio alfabético de forma explícita na escola (León et al., 2019; Westerveld et al., 2015).

A literacia emergente se desenvolve antes da aquisição da leitura propriamente dita e serve de base para uma leitura precisa e fluente com compreensão. O processo da literacia emergente inclui o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes relacionadas ao código (como conhecimento de letras, conceitos de impressão e desenvolvimento precoce da consciência fonológica) e ao significado (incluindo vocabulário, gramática e linguagem oral) (Westerveld et al., 2015).

A aprendizagem do princípio alfabético por meio de atividades de literacia emergente implica que pais e educadores foquem na linguagem escrita e na sua relação com a linguagem oral, ensinando os conhecimentos e habilidades necessários (consciência fonológica e conhecimento das letras) (Leite, 2020, Vale 2020b).

Contudo, também entendemos que importantes camadas da população brasileira têm pouca interação com textos e livros. Embora seja necessário impulsionar o papel dos pais e dos professores, deve ser considerado o fato de que a leitura e a escrita são espaços pouco frequentes e bastante distantes para grupos sociais onde a pobreza e a exclusão restringem possibilidades de acesso a materiais e de desenvolvimento de hábitos.

Quando as crianças adentram o universo escolar aos 04 ou 05 anos elas já possuem diferenças quanto às competências e conhecimentos preditores para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos lembra Sargiani (2016). A dificuldade de acesso aos bens culturais e a falta de experiência com materiais escritos como livros são fatores que afetam as situações de crianças em condições de vulnerabilidade social. E o mesmo se destaca para as crianças do campo que devido as suas condições de vida no campo também podem ter limitações no desenvolvimento linguístico e ao acesso as práticas de literacia emergente.

A intervenção na Primeira Infância para famílias de baixa renda é considerada essencial para a prevenção e a minimização dos efeitos de ameaças sociais, psicológicas, biológicas e de segurança ao desenvolvimento infantil. Além disso, são essenciais para melhorar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças e garantir a aquisição de competências precursoras para a etapa de escolarização formal e garantir o sucesso da criança em etapas ulteriores de sua vida (Engle et al., 2011; Chen et al., 2022; JEDUCA, 2020; Lipina e Segretin, 2020).

Nas suas palavras: “se as crianças aprendem a escrever o nome próprio, porque não aprendem também sobre os nomes das letras e como cada letra representa um som diferente?” (Sargiani, 2016, p. 185).

O relatório apresentado no jornal *The Lancet* (Engle et al., 2011) sobre desenvolvimento da primeira infância em países de baixa e média renda destaca que os investimentos em programas de intervenção voltados para a aprendizagem precoce em

instituições são positivos para melhorar o funcionamento cognitivo das crianças, a prontidão para a escola e o desempenho escolar.

Segundo Engle et al. (2011), as evidências sugerem também que os efeitos maiores dessas intervenções são percebidos em populações mais desfavorecidas, sobretudo quando se preconizam estratégias ativas para promover currículos sistemáticos e oportunidades de treinamentos para cuidadores e pais.

Os resultados apontados por Santos e Barrera (2017) em um estudo acerca do impacto do treino em habilidades de consciência fonológica de pré-escolares sugerem que a consciência fonológica facilita a compreensão do princípio alfabético, viabilizando condições que a criança aprenda as associações entre letras e sons e essa tarefa pode ocorrer por meio de práticas lúdicas que incluam jogos de linguagem desde o período pré-escolar.

De modo semelhante, Cardoso-Martins e Corrêa (2008) sugerem que quando a criança consegue detectar segmentos fonológicos na pronúncia das palavras e conectar esses segmentos a segmentos ortográficos ela tem condições mais apropriadas para desenvolver a escrita e, por consequência, a leitura em português.

Diante do exposto, acreditamos que o planejamento de situações educativas estruturadas e dirigidas nos contextos de ensino do campo são essenciais para potencializar a ação e a aprendizagem da criança, oportunizando assim situações de interação triádicas e lúdicas a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto que podem abrir espaços para a criança de 05 anos se familiarizar com o princípio alfabético e gradativamente ir desenvolvendo sua consciência fonêmica.

Os cartões de letra-figura no jogo proposto pressupõem a organização de situações educativas dirigidas e estruturadas em que a criança precisa relacionar os grafemas iniciais dos nomes correspondentes aos objetos e, desta forma, pode contribuir para ampliar condições de as crianças armazenarem na sua memória as correspondências grafofonêmicas

necessárias para a posterior aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo assim para o posterior processo de escolarização formal da criança do campo.

4. SITUAÇÃO EDUCATIVA DE DUPLA NATUREZA: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DA TAREFA

Desde a perspectiva da Pragmática do Objeto entende-se que o desenvolvimento da cognição da criança resulta de um processo cultural que se desdobra a partir da interação dos sujeitos (adultos e crianças) com os outros e com o mundo material (Rodríguez e Moro, 1999).

Desta forma, compreende-se que a análise dos níveis semióticos e de ação triádica (adulto-objeto-criança) na tarefa proposta (jogo da memória de letra-figura-objeto) se enquadra no modelo de análise de Brossard (2001) em que a situação de aprendizagem compõe-se da interação triádica em um contexto comum em que são compartilhados os significados culturais de usos dos objetos e que permitem a co-construção de conceitos e conhecimentos.

Para Brossard (2001) o exame dos elementos constitutivos das situações de aprendizagem se fundamenta no seguinte diagrama:

Figura 3

Diagrama elementos constitutivos das situações de aprendizagem



Fonte: Brossard (2001, p. 425). Tradução nossa.

No entendimento de Brossard (2001), qualquer atividade humana e, sobretudo as situações educativas como as que envolvem ler, escrever, contar e conceituar ocorre a partir da construção de um contexto comum de atividade, em que o adulto convida a criança para interagir com a atividade.

A intervenção educativa do adulto (professor) provoca o desenvolvimento na medida em que estabelece uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) ao propiciar à criança à apropriação de novos conteúdos culturais (Tapparel, 2015).

A ZPD é definida por Vygotsky (2010) como a distância entre o que a criança sabe resolver de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial em que a solução de problemas ocorre sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes. E, na perspectiva histórico-cultural vygotskyana, as situações formais de ensino precisam utilizar ao máximo as possibilidades da ZPD a fim de antecipar, provocar a aprendizagem.

Assim como Brossard (2001), entendemos que a mediação do adulto (professor) é fundamental para o processo de construção do contexto comum para a proposição da tarefa. E, desde a perspectiva da Pragmática do Objeto, é nesse contexto comum em que ocorrem as interações triádicas, em que um adulto de forma dirigida compartilha os significados e os usos dos objetos e também é nesse contexto que a criança se apropria dos conhecimentos culturais, constrói seus saberes e desenvolve sua cognição.

Daí que as situações formais de ensino, em que se ensina e aprende os conhecimentos sistematizados, dependam da construção de um contexto comum e da mediação do adulto para canalizar o desenvolvimento, criar significados e guiar as ações referentes aos diferentes domínios e usos da materialidade a partir das interações entre os sujeitos.

Cabe ao educador provocar a tensão entre aquilo que a criança já sabe e o que se pretende que ela aprenda. Sendo que nesse contexto, há uma transição graduação do controle da situação educativa, ora o professor assume o protagonismo, ora a criança é protagonista. Segundo Tapparel (2015) isso acontece porque na medida em que a criança se apropria dos conteúdos culturais compartilhados pelo professor, ela vai desenvolvendo-se e agindo cada vez de forma mais independente.

Nesse sentido, as situações educativas podem ser concebidas a partir de categorias. Estrada (2021) destaca três categorias: (1) semiestruturadas, (2) estruturadas e (3) dirigidas. Apropriando-se da metáfora figura-fundo, a referida autora delimita o posicionamento dos sujeitos nas situações de aprendizagem. Ora a criança é figura (protagonista) e ora é fundo (aquele que é direcionado).

Estrada (2021) explica que nas situações educativas semiestruturadas, as crianças são sempre figura, pois se tratam de atividades mais abertas e espontâneas, em que as crianças são quem tomam as decisões acerca das atividades, não havendo por parte do professor a organização e seleção dos objetos a serem usados na atividade. São as próprias crianças, os agentes para escolher os objetos e o lugar em que vão realizar a atividade bem como a própria forma de planejamento e execução da atividade em si.

Nas situações educativas estruturadas o professor tem um maior protagonismo do professor. Ele é quem planeja a atividade, seleciona e organiza os objetos em um determinado lugar. Porém, como explica Estrada (2021) nem sempre o professor é figura, porque em alguns momentos da situação estruturada ele se posiciona como fundo, dando margem para a participação ativa das crianças. Nesse tipo de situação educativa, as mediações do adulto (professor) são relevantes para o alcance os objetivos pedagógicos da atividade e das expectativas em relação à ação e participação das crianças nas interações com o mundo material.

Nas situações estruturadas há uma intenção educativa explícita que conduz as regras de uso dos objetos pelo grupo. Por isso, o professor introduz a situação educativa com a definição explícita dos objetivos e regras e abre espaço para a participação das crianças, mas se posiciona como um guia que pode mediar e regular a ação das crianças se achar necessário. Além disso, o tempo de atividade e o encerramento desta são controlados pelo

adulto, apesar deste levar em consideração o comportamento e interesse das crianças na atividade.

E, por último, as situações educativas dirigidas são mais prescritivas e tem o professor assume a posição de figura na medida em que se porta como protagonista do planejamento dos usos dos objetos da tarefa, dos objetivos a serem alcançadas e das regras que vão ser utilizadas na tarefa. Nesse tipo de situação, a negociação e participação autônoma das crianças são mínimas (Estrada, 2021).

Em uma situação dirigida é o professor que seleciona o lugar específico para realizar a atividade. Ele seleciona os objetivos e compartilha previamente com as crianças as regras da atividade e como a materialidade deve ser usada. Além disso, a situação educativa organiza-se a partir de um objetivo a ser cumprido e seu tempo de realização é determinado e controlado pelo professor.

Neste estudo, a Tarefa proposta assume características de uma situação educativa estruturada, por um lado, e de outro pode se dizer que Tem características de uma situação educativa dirigida. Assim, para efeitos deste estudo propõe-se uma quarta categoria de situação educativa: a situação educativa de dupla natureza. Em que a situação educativa possui um objetivo específico e regras explícitas para se realizar a atividade em grupo e em um lugar específico, mas que por outro lado, possibilita a negociação e a interação entre os pares, motivando a participação ativas crianças, e o professor colocando-se como mediador e guia atento durante a execução da atividade para realizar intervenções específicas sempre que considerar necessário uma regulação. Além disso, o tempo de execução da atividade respeita as motivações e interesses das crianças quanto ao uso da materialidade e na condução se a atividade deve continuar ou acabar.

A delimitação das situações educativas em categorias (semiestruturadas, estruturadas e dirigidas), de acordo com Estrada (2021), reflete níveis progressivos de estruturação em três

diferentes zonas: a Zona de Ações Promovidas (ZAP) e a Zona de Movimentos Livres (ZML) que fecunda na abertura para o trabalho das crianças na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A autora se refere à Teoria da Zona proposta por Valsiner (2007) em que as situações educativas podem ser organizadas a partir de zonas que constituem um sistema interdependente entre as restrições oriundas do contexto do ambiente do aluno e as ações que são promovidas pelo professor e para o aluno.

Valsiner (2007) ampliou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposta por Vygotsky (2010), considerando as influências do contexto social e os objetivos e ações dos participantes nas situações de aprendizagem. Para o autor, a ZPD incluía as possibilidades de desenvolvimento que estão em processo de realização na medida em que os participantes negociam sua relação com o ambiente de aprendizagem e os demais participantes que nele se encontram. Além disso, sua teoria propõe a existência de duas zonas adicionais: Zona de Movimentos Livres (ZML) e a Zona de Ações Promovidas (ZAP). A Tabela 1 sintetiza a Teoria de Zona de Valsiner (2007) e nos permite compreender cada uma delas.

Tabela 5

Teoria da Zona proposta por Valsiner (2007).

Zona de Movimentos Livres (ZML)	Zona de Ações Promovidas (ZAP)	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD):
Representa as restrições do ambiente à situação educativa. Essas restrições limitam a liberdade das ações e pensamentos do sujeito. Consiste no ambiente construído socialmente por outros (professores, por exemplo) e pelo significado cultural que eles atribuem ao ambiente. Sugere, assim, as ações de ensino ou dos alunos que são possíveis de serem realizadas dentro das limitações impostas pelo ambiente, como acesso a recursos e materiais didáticos, programa curricular, cultura organizacional.	Representa tudo que o outro (professor) realizam para promover habilidades ou estratégias específicas de ação e movimento do aluno. Compreendem as atividades, objetos, áreas no ambiente que podem ser usados para promover as ações dos sujeitos. Incluem-se as abordagens didáticas dos professores, as estratégias de resolução de problemas, os aspectos motivacionais para a ação do aluno.	Concebida como o espaço entre o nível que a criança sozinha já consegue resolver problemas e o nível em que ela necessita do auxílio e a intervenção do adulto ou de um parceiro mais experiente para resolver problemas. Representa o conjunto de possibilidades de desenvolvimento dentro do ambiente dado o estado atual da interação da ZML com a ZAP. Permite compreender o sistema regulatório semiótico em desenvolvimento, focando no conjunto de possibilidades que podem ou não se realizar (estudos microgenéticos).

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos pressupostos teóricos ora apresentados o presente estudo contempla a análise microgenética de episódios de videograções de práticas de literacia emergente envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. Para realizar a análise microgenética serão consideradas as Categorias dos Organizadores referentes à caracterização da situação educativa de dupla natureza e ao papel do adulto (professor) nas interações triádicas de uso do jogo, e, as Categorias de Desempenho Fonêmico e Materialidade, caracterizando as mudanças de consciência fonêmica a partir da introdução da materialidade na atividade proposta.

O uso dos objetos em práticas de Educação Infantil propicia possibilidades para que o professor organize as suas intenções educativas, dando margem à participação da criança e a ativação de seus conhecimentos e experiências com e por meio da materialidade (Estrada, 2019).

Assim, entende-se neste estudo que ao privilegiar a materialidade por meio do uso dos objetos e/ou brinquedos de réplica nas interações sociocomunicativas da rotina da sala de aula de Educação Infantil, o professor pode canalizar contextos propícios para o desenvolvimento das práticas de literacia emergente e da autorregulação das crianças.

Deste modo, acredita-se que o jogo da memória de letra-figura-objeto pode propiciar novas possibilidades de estratégias para o desenvolvimento da literacia emergente na Educação Infantil.

A materialidade e as possibilidades proporcionadas pelo jogo permitem a emergência de novas condições para a criança explorar os objetos, perceber não só suas características físicas (formatos, texturas, cores, etc.) como também se apropriar das normas públicas de uso convencionais e culturais desses objetos na vida cotidiana.

Além disso, o jogo da memória de letra-figura-objeto pode possibilitar a familiarização com a escrita e a leitura, com o reconhecimento dos grafemas e fonemas

referente às palavras que nomeiam os objetos do jogo, o enriquecimento do vocabulário da criança e o desenvolvimento do seu funcionamento executivo que lhe será necessária para as etapas posteriores da vida.

5. MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo não experimental transversal descritivo-exploratório, observacional com registros de áudio e vídeo de momentos específicos onde o jogo da memória de letra-figura-objeto é utilizado em contextos de interações triádicas (adulto-criança-objeto) em uma turma do 2º período da Educação Infantil.

Para a coleta de dados, optou-se por realizar a pesquisa em duas fases: Pilotagem e Aplicação, como se observa na Figura 4. Foram coletados registros em áudio e vídeo, os quais tinham como unidade de análise a interação triádica (professor-criança-objeto). O estudo traz como proposta a análise microgenética de recortes dos episódios de videogravações a partir da transcrição e decodificação dos dados utilizando o programa ELAN (versão 5.7) e *scripts* do R com o objetivo de caracterizar as mudanças de consciência fonêmica de crianças de 05 anos a partir de atividades de literacia emergente envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Figura 4

Fases da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Os desenhos microgenéticos contemplam mudanças momento a momento, observada em um curto período de tempo, mas que permite identificar durante a observação desses

momentos a compreensão da reorganização dos processos de desenvolvimento (Lavelli et al, 2005).

Para o desenvolvimento deste estudo escolheu-se por conveniência um Centro de Educação Infantil localizado na zona rural de uma Região Administrativa do Distrito Federal e que atende, exclusivamente, turmas do 1º e 2º Período da Educação Infantil.

Os participantes foram 13 crianças e 01 professor de uma turma do 2º período da Educação Infantil. As crianças participantes da pesquisa pertencem a famílias que moram em chácaras na região, sendo a maioria dos estudantes filhos de ‘*caseiros*’ das chácaras. Mas, a instituição escolar também atende crianças de assentamentos localizados na região.

As crianças matriculadas nas escolas rurais convivem em ambientes com condições socioeconômicas bastante desfavoráveis e precisam de maior atenção dos programas de intervenção em educação infantil, sobretudo porque têm maiores restrições de acesso aos bens culturais e materiais que boa parte das crianças de áreas urbanas (mesmo em áreas urbanas pobres). Por isso, optou-se por esta instituição de ensino a fim de contribuir para despertar discussões acerca da necessidade de se olhar para os programas de intervenção em educação infantil que permitam assegurar os direitos de aprendizagem das crianças que vivem no campo.

Este estudo foi aprovado pelo *Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*, em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, sob o número CAAE 50757921.3.0000.5540.

O consentimento dos pais e/ou responsáveis das crianças e dos professores participantes da pesquisa foi solicitado via preenchimento de Formulários de Autorização (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Autorização para utilização de imagem e som de voz). Além disso, as crianças participantes da pesquisa foram

informadas oralmente pela pesquisadora sobre os objetivos do estudo e concordaram oralmente em participar da pesquisa.

Na proposta inicial da pesquisa, o estudo seria realizado com 15 crianças de 04-05 anos. Porém, devido à alteração de datas da etapa de coletas, a idade cronológica dos sujeitos também sofreu alteração e o estudo foi realizado com 13 crianças de 05 e 06 anos. Foram excluídas 02 crianças porque as mesmas estavam doentes e não participaram do pré e pós-teste.

5.1 Procedimentos

A pesquisa foi organizada em duas fases, que serão descritas a seguir:

5.1.1 Fase 1 – Pilotagem

A inclusão de objetos na tarefa é uma novidade com a qual os professores e crianças não é corriqueira nas rotinas da Educação Infantil e, por isso, buscou-se nesta etapa realizar a Prova Piloto da Tarefa, observando os potenciais e reais usos do jogo da memória de letra-figura-objeto nas práticas de literacia emergente.

Selecionou-se por conveniência no mesmo local da pesquisa, a Turma Ipê (nome fictício) do 2º período da Educação Infantil para a aplicação da Prova Piloto da Tarefa. Foram realizadas observações na sala de aula com registros de anotações no Diário de Campo e gravação de áudios dos momentos de interação entre professor, crianças e o jogo da memória de letra-figura-objeto.

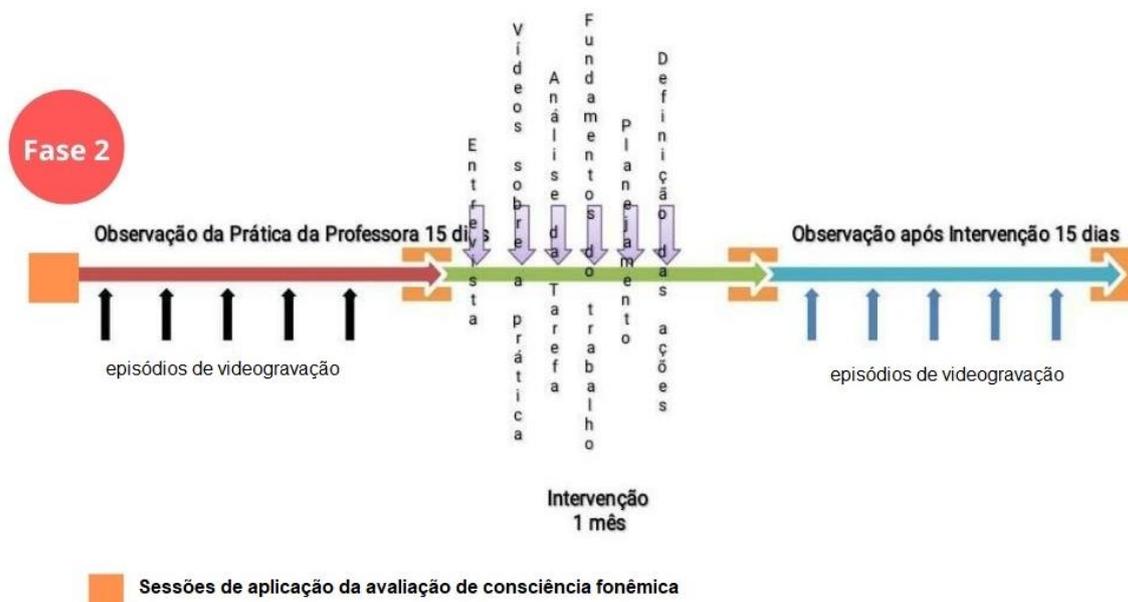
Os dados coletados na Pilotagem foram decisivos para a fundamentação e elaboração do último nível da Análise Cognitiva da Tarefa, que se trata da caracterização da tarefa proposta em termos de desempenho das crianças quanto aos níveis de desempenho real.

5.1.2 Fase 2 – Aplicação da tarefa

Essa fase realizada na Turma Pequi (nome fictício), escolhida por conveniência, foi planejada a partir da delimitação de três subfases: a) observação; b) intervenção; c) aplicação da tarefa, como se observa na Figura 5.

Figura 5

Descrição da Fase de Aplicação (Fase 2)



Fonte: *Elaboração própria.*

Na *subfase de observação*, com intervalo previsto para 15 dias, planejou-se realizar 05 episódios de videogravações para observação das práticas de literacia emergente desenvolvidas pela professora regente. O objetivo era observar a dinâmica utilizada pela professora nas práticas de literacia bem como descrever as interações entre adulto e crianças, a organização do tempo e do espaço educativo e se o planejamento docente contempla atividades consciência fonêmica e quais as intervenções docentes que direcionam tais atividades.

A *subfase de intervenção*, com duração prevista de um mês, contemplou as seguintes estratégias (Figura 6):

A) Entrevista – com o intuito de conhecer a trajetória profissional e pedagógica foi elaborado o roteiro de entrevista com onze perguntas (Anexo 01), buscando identificar por meio de

questões estruturadas as suas concepções pedagógicas acerca do trabalho de literacia emergente na Educação Infantil;

B) Fundamentos Teóricos - momento de estudo para partilhar com a professora regente os dos fundamentos teóricos da pesquisa relacionados à literacia emergente, Pragmática do Objeto e Teoria Conexionista de Fases.

Figura 6

Descrição das estratégias do período de intervenção



Fonte: Elaboração própria.

C) Vídeos de práticas de literacia emergente – discutir com a professora regente as suas práticas de literacia emergente à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa;

D) Análise Cognitiva da Tarefa (ACT) - apresentação da ACT com propósito possibilitar o conhecimento acerca do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto em situações educativas de interação triádica (adulto-criança-objeto).

E) Coplanejamento – momento de interação entre professora e pesquisadora no planeamento das práticas de literacia emergente com o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto tendo em vista a proposta ACT. O planeamento incluiu o compartilhamento da história “Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta ABC” (Anexo 02).

A referida história foi elaborada pela pesquisadora com objetivo de propiciar a familiarização da criança com os usos dos objetos e propiciar intervenções educativas explícitas e dessa forma favorecer o desenvolvimento da consciência fonêmica.

O período de intervenção apresenta aspecto singular no estudo, uma vez que objetiva propiciar momentos de reflexão e diálogo entre a pesquisadora e o(a) professor(a) regente da turma quanto ao papel da materialidade na tarefa, em que o uso de objetos associados aos cartões de letra-figura do jogo da memória pode propiciar momentos lúdicos para que as crianças interajam entre si e com o(a) professor(a), apropriando-se dos conhecimentos do princípio alfabético necessários para o desenvolvimento da consciência fonêmica.

A *subfase aplicação da tarefa*, com previsão de 15 dias de duração, destinou-se ao período de filmagens, usando um tripé e celular para realizar os registros em áudio e vídeo das práticas de literacia emergente envolvendo o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Nessa subfase planejou-se também 04 sessões de aplicação de uma atividade avaliativa de consciência fonêmica. O objetivo da atividade avaliativa era caracterizar o domínio de conhecimentos de literacia emergente das crianças relativos ao nome e sons dos grafemas selecionados para aplicação do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Ressalta-se que os ajustes no período de coleta de dados tornou necessário rever o planejamento inicial da aplicação da tarefa e reduziu-se o intervalo de dias destinados para cada momento da fase de aplicação da pesquisa. A Tabela 6 e a Figura 7 visualizamos como foram reorganizadas as subfases e as estratégias de coleta de dados na Fase 2.

Tabela 06

Revisão e ajuste do intervalo de dias da Fase 2 de coleta de dados.

Sessão 1 – Aplicação inicial da atividade de avaliação da consciência fonêmica(Pré-teste)		
Organização da Fase 2	Descrição	Duração
Subfase 1 <i>Período de observação</i>	Videogravação de duas atividades de literacia emergente na turma Pequi	01 semana (16/05 a 20/05/2022)
Subfase 2 <i>Período de intervenção</i>	Entrevista, estudo teórico e metodológico, discussão das práticas de literacia emergente,	15 dias (23/05 a 03/06/2022)

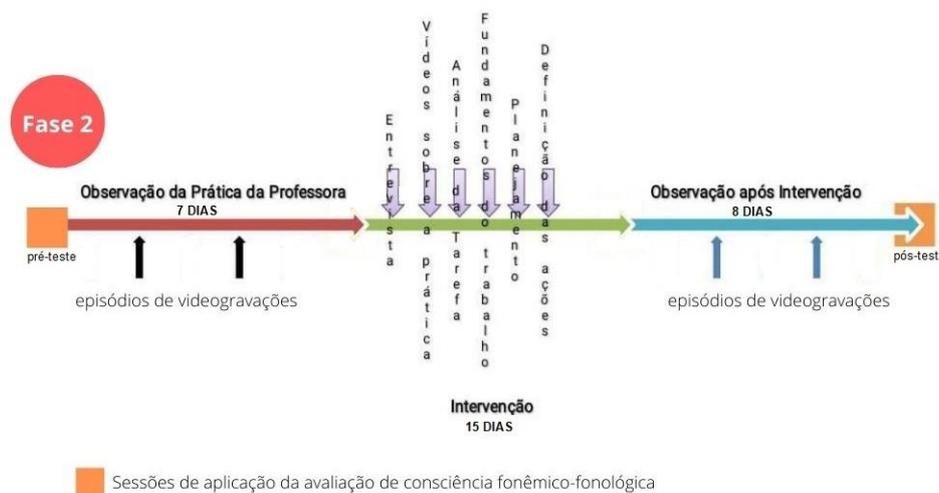
apresentação da ACT e coplanejamento		
Momento 3	Contação de história e filmagens dos episódios de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto	08 dias (06/06 a 14/06/2022)
Sessão 2 – Aplicação final da atividade de avaliação da consciência fonêmica (Pós-teste)		

Fonte: Elaboração própria.

O número de sessões destinadas à aplicação da atividade avaliativa de consciência fonêmica também foi reduzido. Realizaram-se duas sessões de atividade avaliativa: o pré e o pós-teste, no início e término da fase de aplicação da tarefa.

Figura 7

Reorganização da Fase de Aplicação (Fase 2)



Fonte: Elaboração própria.

Os ajustes realizados não prejudicaram a coleta de dados, sendo as estratégias planejadas desenvolvidas com clareza e objetividade.

5.2 Material

Para a coleta de dados da pesquisa foram utilizados três instrumentos: a tarefa proposta (jogo da memória de letra-figura-objeto); a Análise Cognitiva da Tarefa (ACT) que descreve a caracterização da tarefa em termos de desempenho real e potencial; e, as atividades avaliativas de consciência fonêmica.

A tarefa proposta (jogo da memória de letra-figura-objeto) e a Análise Cognitiva da Tarefa (ACT) foram apresentadas anteriormente no capítulo 2.

Para realizar as sessões de pré e pós-teste de avaliação da consciência fonêmica foram construídas 03 atividades avaliativas tendo em vista descrever as mudanças nos indicadores de consciência fonêmica das crianças participantes da pesquisa.

As tarefas avaliativas incluíram o uso de objetos e/ou brinquedos de réplica, contendo: objetivo, materiais necessários, descrição e modo de aplicação. Na Tabela 07 apresentamos brevemente a síntese de cada tarefa avaliativa.

Tabela 07

Breve descrição das tarefas de avaliação da consciência fonêmica

TAREFA	OBJETIVO	DESCRIÇÃO
Tarefa 01 Identificação de fonemas	Identificar o fonema inicial dos nomes de objetos e/ou brinquedos de réplica	Nesta tarefa a pesquisadora irá disponibilizar uma caixa com objetos e/ou brinquedos de réplica. Pegará na caixa um objeto (pré-definido aleatoriamente) e pedir para a criança dizer o nome do objeto e qual é o seu som inicial.
Tarefa 02 Reconhecimento de fonemas	Relacionar objetos e/ou brinquedos de réplica ao seu respectivo fonema inicial	Nesta tarefa a pesquisadora irá disponibilizar uma caixa com objetos e/ou brinquedos de réplica e dizer para criança que ela vai dizer alguns sons (em ordem aleatória pré-definida) e a criança deve repetir a pronúncia desse som e encontrar na caixa o objeto que comece pelo som dito pela pesquisadora.
Tarefa 03 Pareamento objeto-fonema-grafema	Relacionar o grafema (letra) correspondente ao fonema (som) inicial dos nomes dos objetos e/ou brinquedos de réplica	Nesta tarefa a pesquisadora irá colocar 04 cartões com letras impressas na frente da criança, com ordem pré-definida, e um objeto já visto antes nas tarefas anteriores. E vai dizer “Agora, a tarefa é diferente. Eu coloquei aqui 04 letras e vou te mostrar um objeto, você tem que dizer o nome do objeto, o som inicial e escolher a letra que faz esse som”.

Fonte: Elaboração própria.

Para cada tarefa avaliativa também foi construída uma Ficha Avaliativa para o registro do desempenho das crianças. Para a elaboração das fichas avaliativas foram considerados os níveis de desempenho potenciais do conhecimento fonêmico apresentados na Análise Cognitiva da Tarefa do Jogo da Memória de letra-figura-objeto.

As tarefas de avaliação da consciência fonêmica e as respectivas fichas avaliativas podem ser visualizadas de forma completa no Anexo 03.

5.3 Categorias, subcategorias e indicadores

Tendo em vista que a proposta de estudo é descrever as mudanças no desenvolvimento da consciência fonêmica de crianças do 2º período da educação infantil, fez-se necessário examinar os comportamentos observáveis nas interações triádicas (adulto-criança-objeto) na situação de aprendizagem proposta, considerando as intervenções do adulto (professor) e de que forma o contexto da tarefa propicia a introdução de novos conhecimentos e torna disponível a apropriação desses conhecimentos nas interações entre pares e o mundo material.

Assim, considerando a análise de Brossard (2001), as categorias de situações educativas proposta por Estrada (2021) e da Teoria de Zona de Valsiner (2007) delimitou-se as categorias, subcategorias e indicadores de análise deste estudo.

Para a construção dos indicadores das categorias e subcategorias foi necessário realizar a observação preliminar dos episódios de videogravação das práticas de literacia emergente, tendo como referência estudos prévios sobre interações triádicas (Rodríguez e Moro, 1999; Estrada, 2019).

Para a anotação e codificação das mudanças de consciência fonêmica a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto utilizamos o software ELAN (versão 5.7) e foram construídas três níveis de categorias: 1) Categorias dos Organizadores da Tarefa, 2) Categorias do Conhecimento Fonêmico e, 3) Categorias da Materialidade.

As categorias e subcategorias denominadas *Organizadores da Tarefa* (Tabela 08) incluem aspectos relativos à análise da situação educativa de dupla natureza (estruturada e dirigida) a fim de se observar aspectos quanto à seleção e organização dos objetos envolvidos na tarefa; à delimitação das zonas de atividade de acordo com a Teoria da Zona (Valsiner, 2007); à caracterização dos indicadores de definição da atividade tendo em vista as ações do adulto (professora) nas estratégias de intervenção, indicação e retroalimentação e, por fim, a

análise dos tempos de atividade, não só o tempo cronológico, mas as intervenções que propiciam a ação e a interação entre os pares durante a tarefa.

As categorias e subcategorias de *Conhecimento Fonêmico* (Tabela 09) incluem os níveis de desempenho das crianças quanto à identificação do fonema e da correspondência grafema-fonema. Para cada nível de desempenho foram atribuídos pontos em ordem crescente a fim de se caracterizar o perfil das crianças quanto ao desempenho fonêmico e, assim, possibilitar a análise do pré e pós-teste de avaliação da consciência fonêmica realizada na pesquisa. Para atribuir a pontuação dos níveis de desempenho, considerou-se relevante tomar como referência a identificação do fonema inicial do nome do objeto ou brinquedo.

As categorias e subcategorias da *Materialidade* (Tabela 10) consideram se a criança conhece o objeto/brinquedo, nomeia-o ou não ou se identifica o objeto/brinquedo por suas funções de uso no cotidiano.

Tabela 08

Categorias dos Organizadores da Tarefa

CATEGORIAS DOS ORGANIZADORES DA TAREFA			
	Tipo de Organizadores Subcategorias	Código do Indicador	Indicadores da Organização do Material (Om)
Organizadores	1) Organização do material: Seleção e organização dos objetos envolvidos na tarefa.	OmA	Os materiais foram apresentados de forma clara para as crianças
		OmB	Os materiais foram apresentados de forma confusa para as crianças
		OmC	O material estava ao alcance da criança
		OmD	O material estava distante da criança
	2) Delimitação das zonas de atividade: Considerando a Teoria da Zona de Valsiner (2007), as situações educativas podem ser organizadas a partir de três zonas que constituem um sistema interdependente entre as restrições oriundas do contexto do ambiente do aluno e as ações que são promovidas pelo professor e para o aluno.	Código do Indicador	Indicadores de Zona de Atividade
		ZML	Zona de movimentos livres (ZML): restrições do ambiente à situação educativa
		ZAP	Zona de Ações Promovidas (ZAP): atividades, objetos, áreas no ambiente que podem ser usados para promover as ações dos sujeitos
	3) Definição da atividade: Situação Educativa de dupla natureza, onde por momentos a professora é figura e em outras é fundo. Essa dupla	Código do Indicador	Indicadores de Definição da Atividade – Intervir (Iv)
		IvA	A professora interveio permitindo a exploração dos cartões de letra-figura antes do jogo
		IvB	A professora interveio dando exemplos de como formar o par de letra-figura

<p>condição também aparece nas crianças. Características de situações estruturadas e dirigidas (Estrada, 2019, 2021) foram consideradas. A tarefa exige uma explicação detalhada e a exposição de regras específicas, porém, ao mesmo permite a negociação e a interação entre pares e com a professora. O tempo de execução permite o uso da materialidade, a liberdade de ação e escolha por parte da criança no uso dos objetos e sobre o a decisão de concluir ou não a atividade, sendo avaliadas as metas alcançadas. Os indicadores da definição da atividade foram organizados em função de três grandes grupos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Intervir que consiste em promover ações globais e que suscitam compreensão nas crianças. 2. Indicar que é dirigir a atenção e o foco para um aspecto específico da tarefa; e, 3. Retroalimentar surge nos momentos em que a professora fala para permitir que a criança avalie o que ela fez o está fazendo. 	IvC	A professora interveio perguntando o nome do objeto/brinquedo representado na figura	
	IvD	A professora interveio oralmente para a criança dizer o fonema (som) inicial correspondente ao grafema inicial do nome da figura e/ou objeto	
	IvF	A professora interveio oralmente para a criança dizer o grafema inicial do nome da figura e/ou objeto	
	IvG	A professora interveio para a criança dizer e/ou descrever os usos funcionais do objeto e/ou brinquedo	
	IvH	Sem intervenção da professora	
	Código do Indicador	Indicadores de Definição da Atividade – Indicar (Id)	
	IdA	A professora indica para a criança encontrar o cartão de figura	
	IdB	A professora indica para a criança encontrar o cartão do grafema (letra) inicial do nome da figura	
	IdC	A professora indica para a criança encontrar na caixa o objeto e/ou brinquedo correspondente ao par de letra-figura encontrado	
	IdD	A professora indica para a criança pronunciar o fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo que ela pegou na caixa	
Código do Indicador	Indicadores de Definição da Atividade – Retroalimentar (Rt)		
RtA	A professora deu retroalimentação positiva à resposta da criança		
RtB	A professora deu retroalimentação negativa à resposta da criança		
RtC	A professora deu retroalimentação corretiva à resposta da criança		
RtD	A professora não deu retroalimentação à resposta da criança		
<p>4) Tempo da atividade A tarefa exige considerar o tempo cronológico? Os tempos da atividade podem ser analisados como os espaços que as crianças têm para resolver a tarefa e não apenas com o tempo cronometrado. As dinâmicas, pausas da professora e deles, os tempos permitidos para resolver a tarefa.</p>	Código do Indicador	Indicadores de Tempo da Atividade (Ta)	
	TaA	A professora permite a ação da criança	
	TaB	A professora inibe a ação da criança	
	TaC	A professora motiva a resposta da criança	
	TaD	A professora inibe a resposta da criança	
	TaE	A professora apressa a criança para encontrar/virar o cartão	
	TaF	A professora deixa a situação sem regulação	

Fonte: Rengifo-Herrera (em elaboração); Barros-Santos (em elaboração).

Tabela 09

Categorias do Desempenho Fonêmico

CATEGORIAS DO DESEMPENHO FONÊMICO				
Sub categoria	Código	Indicadores	Valor	Exemplo
Níveis de desempenho potenciais de conhecimento fonêmico	Identificação do grafema-fonema (GF)	Não identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto	01	<i>A criança não nomeia o objeto/brinquedo. O adulto interveem corretivamente, dizendo o nome do objeto e a criança não identifica o grafema inicial. Recebe a intervenção corretiva do grafema inicial e mesmo assim não sabe dizer o fonema inicial do nome do brinquedo.</i>
		Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	02	<i>A criança não nomeia o objeto/brinquedo. Após a intervenção corretiva do adulto, ela identifica o grafema inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema inicial do nome do objeto/brinquedo.</i>
		Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	03	<i>A criança não nomeia o objeto/brinquedo. Após a intervenção corretiva do adulto em relação à nomeação do objeto, a criança não identifica o grafema inicial da palavra. O adulto interveem corretivamente dizendo o nome do grafema inicial e então a criança pronuncia corretamente o fonema inicial do nome do objeto/brinquedo.</i>
		Identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	04	<i>A criança nomeia o objeto/brinquedo, mas não identifica o grafema inicial do nome do objeto. O adulto interveem corretivamente dizendo o grafema inicial e mesmo assim a criança não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.</i>
		Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	05	<i>A criança nomeia o objeto e identifica o grafema inicial do nome do objeto. Mas a criança não sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial e então o adulto realiza intervenção corretiva, dizendo o fonema inicial do nome do objeto.</i>
		Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	06	<i>A criança não nomeia o objeto/brinquedo. O adulto interveem corretivamente dizendo o nome do objeto e, então ela identifica o grafema inicial do nome do objeto e sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial.</i>
		Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao	07	<i>A criança nomeia o objeto/brinquedo e não identifica o grafema inicial do nome do objeto. O adulto interveem corretivamente, dizendo o grafema</i>

Identificação do fonema (IF)		grafema inicial do nome do objeto.		<i>inicial e então a criança diz corretamente o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.</i>
	GFH	Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.	08	<i>A criança nomeia o objeto/brinquedo. Identifica o grafema inicial do nome do objeto e sabe dizer o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.</i>
	IFA	Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.	01	<i>A criança não conhece o fonema pronunciado pelo adulto. O adulto lhe diz que o fonema é referente a tal grafema (letra) e mesmo assim a criança não consegue relacionar o fonema pronunciado a um objeto ou brinquedo na caixa.</i>
	IFB	Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.	02	<i>A criança escuta o fonema, mas não o reconhece. Ela procura aleatoriamente o objeto ou brinquedo na caixa e, por tentativa e erro, acerta o objeto correspondente ao fonema pronunciado.</i>
	IFC	Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.	03	<i>A criança conhece o fonema pronunciado e sabe relacioná-lo a outra palavra (ex.: v de vaca), mas não consegue pegar na caixa o objeto correspondente ao objeto pronunciado pelo adulto.</i>
	IFD	Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.	04	<i>A criança conhece o fonema pronunciado e pega na caixa o objeto correspondente, demonstrando segurança e diz o fonema inicial do nome do objeto que pegou.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 10

Categorias da Materialidade

CATEGORIAS DA MATERIALIDADE					
	Subcategoria	Código	Indicadores	Valor	Exemplo
Níveis de desempenho potenciais da pragmática de uso do objeto/brinquedo	Identificação do objeto (IO)	IOA	Não nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.	01	<i>A criança não conhece o objeto/brinquedo e nem sabe dizer seu nome. Ela também não identifica o objeto por suas características, funções ou usos no cotidiano.</i>
		IOB	Não nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.	02	<i>A criança conhece o objeto/brinquedo, mas não sabe dizer seu nome. Ela o identifica pela sua função e características no cotidiano.</i>
		IOC	Nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.	03	<i>A criança conhece o objeto/brinquedo e sabe nomeá-lo. Mas não o identifica por sua pragmática de uso na vida cotidiana.</i>

IOD	Nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.	04	<i>A criança conhece e nomeia o objeto/brinquedo. E o identifica por sua pragmática de uso na vida cotidiana.</i>
-----	---	----	---

Fonte: *Elaboração própria.*

5.4 Estratégias de análise dos dados

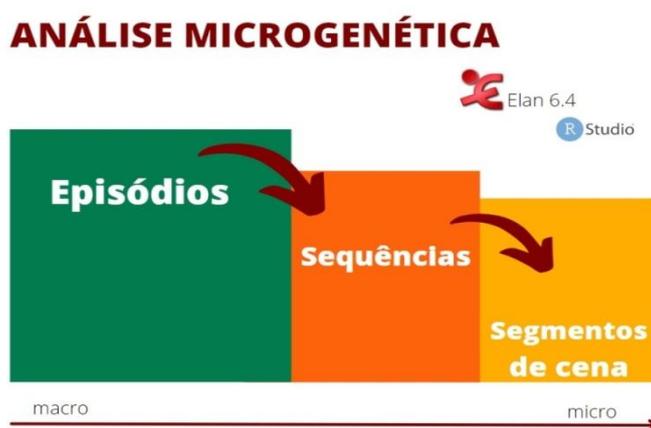
A partir das categorias e subcategorias dos Organizadores da Tarefa, do Conhecimento Fonêmico e da Pragmática de Uso do Objeto realizou-se a análise dos dados em duas etapas:

- a) Perfil de Desempenho Fonêmico de cada Criança: média de desempenho obtida nas Tarefa 01, 02 e 03 no pré e pós-teste usando Excel ($fx:=SOMA(X1:Y1/3)$);
- b) Análise microgenética dos episódios de videogravação usando o software ELAN (versão 5.7) e scripts do R (linguagem de programação estatística, versão 4.3).

Para a análise dos registros de áudio e vídeo foi realizada a observação dos episódios gravados e realizados recortes em sequências e segmentos de cenas específicas de atividades de consciência fonêmica em interações triádicas, conforme mostra a Figura 8.

Figura 8

Etapas da análise microgenética.



Fonte: *Elaboração própria.*

Os *episódios* são os registros de nível macro, em vídeo e áudio, das práticas de literacia emergente e as *sequências* foram trechos específicos das interações triádicas referentes às atividades de consciência fonêmica, identificadas e selecionadas em cada

episódio com duração de no máximo 5 minutos. Em cada sequência foram transcritos recortes de *segmentos de cena*, analisando-se em nível microgenético as interações triádicas no uso do jogo da memória de letra-figura-objeto a partir da análise categorias e subcategorias de análise (apresentadas anteriormente nas Tabelas 04, 05 e 06).

As sequências e segmentos de cenas foram identificados depois de, pelo menos, cinco revisões consecutivas das transcrições dos vídeos e dos registros de áudio e escrita. As sequências de recortes relevantes das videograções foram transcritas do nível macro para o micro, usando o software ELAN (versão 5.7) e scripts em R para a decodificação dos dados e elaboração dos gráficos de resultados da pesquisa.

6. RESULTADOS

O processo de construção dos dados da pesquisa foi desenvolvido em três dimensões diferentes, porém, interligadas.

A primeira dimensão denominada de **Descrição de resultados da fase de pilotagem** subdivide-se em dois níveis: a) **Resultados da Prova Piloto da Tarefa**; e, b) **Análise aprofundada de desempenho real da tarefa**, descrevendo os procedimentos e estratégias referentes ao momento em que as crianças apresentam no momento real de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto, tendo em vista a demanda cognitiva da tarefa.

A segunda dimensão chamada de **Descrição dos Resultados do pré e pós-teste** apresenta os dados encontrados a partir da aplicação das três tarefas avaliativas de consciência fonêmica e de uso da materialidade.

A terceira dimensão denominada de **Descrição dos resultados da fase de aplicação da tarefa** inclui níveis específicos: a) **Resultados das atividades de literacia emergente que a professora realiza de forma corriqueira com a turma**; b) **Resultados do processo de intervenção construído de forma colaborativa com a professora e a pesquisadora**; c) **Resultados referentes à entrevista com a professora**; d) **Resultados correspondentes aos registros de vídeo das atividades envolvendo o jogo da memória**, incluindo os segmentos de cena de destaque relacionados com os objetivos da pesquisa.

A seguir a apresentação dos resultados.

6.1 Descrição dos resultados da fase de pilotagem

6.1.1 Resultados da Prova Piloto da Tarefa

O professor iniciou a primeira aula de observação da aplicação da Prova com a apresentação de uma música do alfabeto com os fonemas, antes de a pesquisadora começar a observação.

O professor não apresentou os objetos da caixa nem os cartões do jogo para as crianças. Apenas disse que as crianças precisariam fazer para jogar: formar pares de figuras e a letrinha e pronunciar o som da primeira letra do objeto. As crianças se mostraram bastante curiosas para manusear os cartões do jogo e visualizar o que havia dentro da caixa de objetos.

Durante o início do jogo, o professor organizou as crianças em duas equipes (meninos e meninas). Para a equipe das meninas, o professor relembra as instruções do jogo e enquanto distribui os cartões na mesa avisa as crianças que não pode virar. Além disso, notou-se dificuldade de as crianças em compreenderem o significado da brincadeira par-ímpar para ver quem iniciava a escolha dos cartões da tarefa. O professor optou por mudar de estratégia e então usou a brincadeira *'Mamãe mandou'* para dar início à tarefa.

A criança escolhida para iniciar a partida tira o cartão da letra F e ele pergunta o nome da letra. A criança responde /éfe/ e o professor não dá retroalimentação à resposta da criança, apenas diz para ela tirar o cartão da outra cor. A criança então pega o cartão da tesoura e ele pergunta à criança se é a mesma coisa. A criança diz que não e o professor então pergunta se tesoura começa com F. A responde que não e quando o professor pergunta o som da letra T, a criança não diz nada. Observou-se, aqui, que o professor não oferece retroalimentação à ação da criança, não pronunciando o fonema correspondente a letra T. O professor apenas diz à criança que ela errou e não vai poder pegar o objeto na caixa. E, em seguida dá continuidade à partida.

Enquanto o professor realiza a tarefa com a equipe das meninas, os meninos ficam conversando sozinhos, sentados em suas carteiras.

Para a segunda aula de observação da Prova Piloto da Tarefa sugeriu-se que antes de iniciar o jogo, o professor realizasse um momento de contação da história “Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta ABC”. Essa observação foi realizada no dia 18/04/2022, com a presença de 07 crianças.

A aula iniciou-se com as crianças sentadas nas suas carteiras, em duplas. E, o professor começou a história dizendo que as crianças tinham que prestar atenção na história que ele ia contar.

Durante o momento de contação da história, o professor interagiu com as crianças apenas com a fala, mantendo-se em pé durante todo o tempo de contação da história. Não se observou o uso de estratégias para mudar a tonalidade da voz ou de qualquer outro recurso expressivo para atrair a atenção das crianças. A intervenção do professor correu apenas no sentido de explicar o significado de algumas palavras presentes na história, como *minúsculo* e *feno*.

Ao introduzir a materialidade da tarefa por meio da apresentação de um brinquedo ou objeto, as crianças não respondiam às indagações que o professor fazia quanto a nome deste ou daquele objeto. Algumas crianças participavam tão somente para repetir o que o nome de um ou outro objeto e/ou brinquedo que o professor dizia.

Na apresentação dos objetos, o professor mostrava às crianças os exemplos de como formar os pares de letra-figura e escrevia no quadro o grafema inicial correspondente ao objeto que estava apresentando. Além disso, notou-se que o professor buscava relacionar o nome da letra com outras palavras do vocabulário cotidiano das crianças. Exemplo: o professor explora o R de regador e diz que Renata e rato também começa com R.

No momento de uso da tarefa, o professor organizou as crianças em equipe e colocou os cartões de letra-figura virados para baixo, não estimulando as crianças a visualizarem os cartões para memorizarem. Ao contrário, o direcionamento do professor se deu apenas pela explicação oral para que as crianças virassem os cartões e ir por tentativa, olhando os cartões até formarem pares correspondentes.

Durante o uso do jogo, nem sempre o professor realizou intervenções para a identificação dos grafemas e a nomeação das letras ou para a criança dizer o fonema inicial correspondente ao nome do objeto. Exemplo disso é quando indica a criança para virar um cartão e esta encontra o X. Ele, então, interveem dizendo que a criança deve ir virando os cartões até encontrar o cartão da palavra que começa com X. E, quando a criança forma o par, o professor estende a caixa de objetos para a criança pegar a xícara.

Em algumas situações, o professor utilizou estratégias de retroalimentação às ações e respostas das crianças. Quando a criança, por exemplo, encontra a xícara na caixa, ele elogia a ação da criança. Outro exemplo é quando é quando outra criança pega o cartão da letra R e, logo em seguida, encontra o cartão da figura do regador. Nesse momento, o professor reafirma a resposta da criança e diz que a criança encontrou o par na primeira tentativa. Além disso, o professor finaliza a atividade parabenizando as crianças e dizendo que elas são muito espertas.

6.1.2 Análise aprofundada de desempenho real da tarefa

Após a aplicação da tarefa na fase de pilotagem foi possível construir o último nível da ACT que corresponde à análise aprofundada do desempenho real de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Na Tabela 11, sintetizamos as questões propostas pelo professor (coluna 1) e a descrição dos procedimentos passo a passo da tarefa (coluna 2). Tendo por base os níveis de

desempenho de uma criança de 05 anos, observada na Prova Piloto da Tarefa, a coluna 3 apresenta-se uma análise esquemática da demanda cognitiva da tarefa com base nos níveis de desempenho potencial para cada funcionamento cognitivo.

Tabela 11

Matriz de análise de desempenho em profundidade em tempo real da criança

<i>Descrição procedimentos em tempo real</i>	<i>Análise do desempenho em profundidade</i>		
<i>Perguntas</i>	<i>Procedimento passo a passo da tarefa</i>	<i>Caracterização desempenho real em níveis de desempenho potencial</i>	<i>Funcionamentos cognitivos ativados</i>
1. Que figura é essa?	Criança diz o nome do objeto e/ou brinquedo representado no cartão de figura/palavra: “fugão”	<i>Identificação visual-fonológica da figura e do objeto e/ou brinquedo:</i> Nível A - Identifica o nome do objeto, identifica a letra inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema correspondente a letra inicial do nome objeto.	- Memória visual-fonológica: identificação do objeto e/ou brinquedo
2. Qual a letra inicial do nome desse objeto e/ou brinquedo?	Criança diz a letra inicial do nome do objeto e/ou brinquedo: “éfê”.	<i>Identificação do grafema inicial correspondente ao nome do objeto e/ou brinquedo:</i> Nível A - Identifica o nome do objeto, identifica a letra inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema correspondente a letra inicial do nome objeto.	- Consciência grafêmica: identificação do grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.
3. Formar o par correspondente à letra/figura	Criança consegue encontrar o par correspondente entre a figura e a letra inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.	<i>Relacionar o card de grafema inicial correspondente ao card de figura/palavra, reconhecendo a o grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo:</i> Nível A - Identifica o nome do objeto, identifica a letra inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema correspondente a letra inicial do nome objeto.	- Memória visual-fonológica: correspondência entre o card de figura/palavra e o card de grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.
4. Pra que serve esse objeto e/ou brinquedo?	Criança descreve as características, usos e funções do objeto e/ou brinquedo: “Fugão serve para cozinhar”.	<i>Descrição oral das características e dos usos e funções sociais e culturais do objeto e/ou do brinquedo na vida cotidiana:</i> Nível I: Identifica o objeto e descreve oralmente suas características, usos e funções.	- Oralidade e Pragmática do uso do objeto: identifica o objeto, sabe para que serve e quais as suas características na vida cotidiana.
5. Qual o fonema (sonzinho) inicial do nome desse objeto e/ou brinquedo?	Criança não sabe dizer o som (fonema) inicial do nome do objeto: <i>diz que o som inicial é “éfê” ao invés de fazer o som inicial da palavra.</i>	<i>Emissão correta do fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo:</i> Nível A - Identifica o nome do objeto, identifica a letra inicial do nome do objeto, mas não sabe dizer o fonema correspondente a letra inicial do nome objeto.	- Consciência fonêmica: retroalimentação corretiva para pronunciar o fonema (som) correspondente ao grafema que inicia o nome do objeto e/ou brinquedo.

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos resultados da Prova Piloto e da caracterização da análise de desempenho real de uso da tarefa foi possível se atentar para a necessidade de se adequar o

jogo da memória de letra-figura objeto. A seguir descrevemos como se deu esse processo de reestruturação da tarefa proposta:

Quando o professor explora o objeto fogão no momento de contação da história, uma criança diz que a letra F é do H. Isso nos chama a atenção para o fato de que a letra H é uma consoante que na língua portuguesa não tem som. “No português, a única letra sem som é o **h**” (Savage, 2015, p. 101). A inclusão da referida letra em um jogo que visa o desenvolvimento da consciência fonêmica é, por consequência, um grande equívoco e, por isso, os cartões de letra-figura e o brinquedo *helicóptero* foram excluídos da tarefa.

Outra observação importante foi quanto à apresentação do objeto *enxada*. A criança diz que começa a palavra começa com I e o professor responde: “Não é ‘ixada’, não. É en-xa-da” (Trecho da fala do Professor da Turma Ipê, 18/04/2022). Essa situação permitiu perceber que o objeto enxada não é opção correta para representar o fonema /e/. Em relação a essa mesma palavra, o professor Sargiani nos atenta para o equívoco de usar o objeto enxada, uma vez que a opção mais indicada para representar o fonema /e/ seria *espelho*.

As controvérsias e equívocos entre o objetivo da tarefa e a introdução da materialidade pelo uso de objetos e brinquedos de réplica nos levou, então, a necessidade de readequar o jogo da memória, levando-se em conta não só o critério da materialidade, mas também do aspecto fonêmico da tarefa.

Assim, a primeira reestruturação do jogo se deu quanto à seleção dos fonemas que seriam utilizados no jogo. Na língua portuguesa, o alfabeto contém 26 letras (grafemas) e 31 fonemas (Savage, 2015). Porém, considerando que o jogo se destina a crianças de 05 anos, seria inviável abordar os 31 fonemas na confecção do jogo. Desta forma, a realização da Prova Piloto da Tarefa se mostrou importante para fazer adaptações no jogo a fim de contemplar as especificidades dos aspectos fonêmicos considerados relevantes para a Educação Infantil.

Optou-se por não incluir no jogo da memória os 31 fonemas da língua portuguesa, mas apenas aqueles de maior uso comum. Além disso, priorizaram-se por incluir no jogo apenas os fonemas cujos grafemas podem ser encontrados nas iniciais de nomes de objetos e/ou brinquedos de réplica do cotidiano das crianças e, desta forma, assegurar a relação entre a materialidade e o desenvolvimento fonêmico proposto na Tarefa.

Outro equívoco na construção do jogo foi quanto à letra **Q**. Em língua portuguesa essa letra é geralmente empregada no início ou no meio de palavras com o auxílio da letra U, compondo assim um dígrafo que representa um único fonema (Savage, 2015). Tendo em vista que o jogo se destina a crianças de 05 anos e que o uso do dígrafo QU possui complexidades estruturais que poderiam dificultar o desenvolvimento da consciência fonêmica, optou-se por não incluir o uso dos cartões de letra-figura e objeto referente ao Q no jogo da memória de letra-figura-objeto.

E, por fim, a última alteração realizada se deu a partir da opção de incluir a variação do fonema /x/ na tarefa. Durante a Prova Piloto, notou-se a necessidade de se trabalhar a diferenciação entre os grafemas que podem representar o fonema /x/ na escrita de palavras da língua portuguesa. Assim, optou-se por incluir os cartões de letra/figura e objeto que representassem os usos do fonema /x/ como em xícara e chapéu.

Frente ao exposto, a versão do jogo usado no estudo (Figura 09) foi adaptada e composto por composto por 22 pares de cartões, sendo: 22 *cartões* com a figura de objetos do cotidiano e/ou brinquedos de réplica e o respectivo nome do objeto, sendo destacado o grafema inicial de cada palavra; 22 *cartões* com os grafemas iniciais dos nomes dos objetos/figuras do jogo.

A título de diferenciar os *cartões* durante a brincadeira, os *cartões de imagem/figura* têm o fundo preto e os *cartões de letras* têm o fundo azul. O jogo acompanha uma caixa de

objetos: 22 objetos e/ou brinquedos de réplica correspondentes aos *cartões* de figuras do jogo e referentes aos grafemas iniciais dos nomes dos objetos.

Figura 09

Jogo da memória de letra-figura-objeto reestruturado



Fonte: Elaboração própria.

A Prova Piloto da Tarefa foi importante também para identificarmos dois aspectos referentes à aplicação do jogo da memória e das instruções propostas para a tarefa. O primeiro se trata da organização prévia do jogo e a relevância da apresentação dos cartões do jogo e o segundo coincide com uma própria avaliação da tarefa e da necessidade de o adulto realizar intervenções de retroalimentação durante o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

A seguir, descrevemos esses aspectos:

Apresentação dos cartões do jogo. Ao iniciar a partida, o professor avisa as crianças para não virar os cartões de letra e figura e isso induz a criança tentar formar o par de letra-figura por ‘tentativa e erro’. Assim, considerou-se relevante que antes de iniciar o jogo, o professor faça a exploração oral prévia dos cartões de letra e figura, fazendo intervenções para as crianças nomearem os objetos representados nos cartões de figuras e identificarem os grafemas dos cartões de letras. O professor também pode aproveitar esse momento para formar conexões orais entre os grafemas dos cartões de letra e os respectivos fonemas que iniciam o nome dos objetos e/ou brinquedos usados no jogo.

Avaliação da própria tarefa. O ensejo de que a criança forme muitos pares de correspondências entre letra e figura não obteve um resultado positivo. O foco da tarefa é a

aprendizagem e as mudanças no desenvolvimento da consciência fonêmica e durante a Prova Piloto da Tarefa percebeu-se que as crianças ficavam agitadas para formar pares e ganhar no jogo e isso levou o professor a indicar que as crianças tentassem formar os pares por tentativa e erro. No entanto, ao invés de estimular que a criança ganhe no jogo, se observou a relevância de adotar a estratégia de que todos ganham, afinal, todos estão aprendendo enquanto brincam.

Observou-se que nas situações em que as crianças formavam o par de letra-figura e pegava o objeto na caixa, elas comemoravam e recebiam retroalimentação positiva do professor. Porém, notou-se que às vezes a situação educativa permanecia sem regulação nos casos em que a criança não sabia identificar a letra ou o fonema inicial, por exemplo.

Esses resultados da Prova Piloto nos possibilitou atentar para a necessidade de que no uso da tarefa o adulto (professor) ofereça não só a retroalimentação positiva da resposta da criança, quando ela forma o par de letra-figura ou consegue nomear o objeto ou identificar o grafema ou fonema. Percebeu-se, assim, a importância da *retroalimentação corretiva* do professor, nos casos em que a criança não sabe dizer ou a sua resposta não condiz com o conhecimento requerido no momento. A retroalimentação corretiva pode propiciar, assim, situações de novas aprendizagens às crianças enquanto participam da tarefa.

6.2 Descrição dos resultados do pré e pós-teste

A atividade avaliativa de consciência fonêmica foi realizada em dois momentos: o pré e pós-teste. O planejamento inicial era de que o pré e o pós-teste fosse realizado em um único dia letivo. Porém, ao iniciar a aplicação da atividade pré-teste percebeu-se que as tarefas demandariam um tempo maior.

Em cada tarefa, a pesquisadora buscava interagir com as crianças de modo a viabilizar o acesso aos objetos. A caixa de objetos era colocada à frente da criança de modo que ela

pudesse visualizar e manusear os objetos e brinquedos disponíveis na caixa. Foram realizadas gravações de áudio das tarefas aplicadas usando o celular.

Devido ao espaço físico da instituição escolar nem sempre foi possível aplicar a atividade avaliativa em um ambiente silencioso e tranquilo para a criança. Em algumas ocasiões, aplicou-se a atividade avaliativa na sala dos professores e em alguns momentos ocorreram interferências devido à movimentação de pessoas no local. O barulho das atividades desenvolvidas na instituição também interferiu na aplicação das tarefas. Outro fator relevante foi que algumas crianças ficavam preocupadas em participar das atividades rotineiras como parque, casinha, almoço e demonstravam ansiedade para terminar logo a atividade.

O preenchimento das fichas avaliativas de cada tarefa do pré e pós-teste foi realizado após a análise dos registros em áudio e das anotações da pesquisadora.

Em seguida, realizou-se a caracterização do perfil de cada criança, revisitando os registros de áudio e as fichas avaliativas. A identificação das crianças neste estudo se deu a partir de uma sequência numérica de 01 a 15, sendo excluídos da descrição dos resultados as crianças 14 e 15 por não terem participado das atividades de pré e pós-teste de avaliação da consciência fonêmica.

Acrescenta-se que o intervalo entre o pré e o pós-teste das crianças variou conforme a data de aplicação das tarefas avaliativas. A Tabela 12 nos permite visualizar o intervalo de dias de aplicação do pré e pós-teste de cada criança.

Os perfis do pré e pós-teste foram construídos em planilhas do Excel, discriminando os níveis de desempenho conforme as Categorias de Conhecimento Fonêmico e Materialidade (Tabelas 09 e 10). Em seguida, realizou-se a média de pontuação de cada criança nas Tarefas 01, 02 e 03 no pré e pós-teste.

Tabela 12

Intervalo de dias entre o pré e o pós-teste das crianças

Criança Nº	Data de aplicação Pré-teste	Data de aplicação Pós-teste	Intervalo de dias
01	16/05/2022	09/06/2022	23 dias
02	16/05/2022	09/06/2022	23 dias
03	16/05/2022	09/06/2022	23 dias
04	16/05/2022	14/06/2022	30 dias
05	16/05/2022	09/06/2022	23 dias
06	16/05/2022	09/06/2022	23 dias
07	17/05/2022	09/06/2022	22 dias
08	17/05/2022	09/06/2022	22 dias
09	17/05/2022	09/06/2022	22 dias
10	17/05/2022	14/06/2022	27 dias
11	24/05/2022	14/06/2022	21 dias
12	24/05/2022	09/06/2022	15 dias
13	24/05/2022	14/06/2022	20 dias

Fonte: Elaboração própria.

O cálculo da média por tarefa do pré e pós-teste por tarefa foi construído usando a *função combin* (=SOMA (x1:y1/3). A partir do cálculo da média individual das crianças no pré e pós-teste foi possível construir gráficos de desempenho individual nas Tarefas 01, 02 e 03 do pré e pós-teste bem como construir gráficos comparativos entre os desempenhos de todas as crianças participantes da pesquisa.

Apresentamos no Anexo 04, a descrição do perfil de desempenho fonêmico referente aos resultados das atividades aplicadas no pré e pós-teste de cada criança. E, a seguir, descrevemos os resultados mais relevantes encontrados no pré e pós-teste:

As crianças apresentaram melhor desempenho fonêmico no pré e pós-teste quando as crianças identificavam o uso funcional (canônico) do objeto/brinquedo apresentado.

A análise dos perfis das Crianças 02, 07 e 09 (Anexo 04) podem estar associadas com a relevância da materialidade para propiciar mudanças nos indicadores de consciência fonêmica. O uso dos objetos nas tarefas do pré e pós-teste foi importante para que as crianças fizessem conexões grafofonêmicas e fazer recuperação de informação da sua memória fonológica, especialmente na identificação do grafema inicial do nome do objeto/brinquedo e para dizer o fonema inicial do nome do objeto.

A comparação do desempenho das médias obtidas por cada criança nas tarefas do pré e pós-teste apresentada no Gráfico 01 nos permite observar mudanças nos indicadores de consciência fonêmica das Crianças 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 11.

Para efeitos de comparação calculou-se no Excel a diferença entre a média total da pontuação obtida das crianças nas tarefas 01, 02 e 03 do pós e do pré-teste. Os resultados dessa diferença total da média do pós e pré-teste são apresentados na Tabela 08 abaixo.

Tabela 13

Diferença entre as médias de desempenho das crianças nas tarefas do pré e pós-teste

	Média de desempenho obtida nas tarefas do pré e pós-teste			
	Tarefa 01	Tarefa 02	Tarefa 03	Diferença Total
Criança 01	3,67	0,00	2,00	1,89
Criança 02	0,33	2,00	0,67	1,00
Criança 03	1,33	-0,67	0,33	0,33
Criança 04	3,33	0,00	0,67	1,33
Criança 05	1,33	1,67	3,67	2,22
Criança 06	3,33	0,00	1,00	1,44
Criança 07	1,67	2,00	2,33	2,00
Criança 08	3,00	2,33	1,00	2,11
Criança 09	0,00	1,67	2,67	1,44
Criança 10	0,67	0,67	-2,00	-0,22
Criança 11	4,33	1,67	-0,67	1,78
Criança 12	0,33	-0,33	0,33	0,11
Criança 13	1,67	-0,33	-1,00	0,11

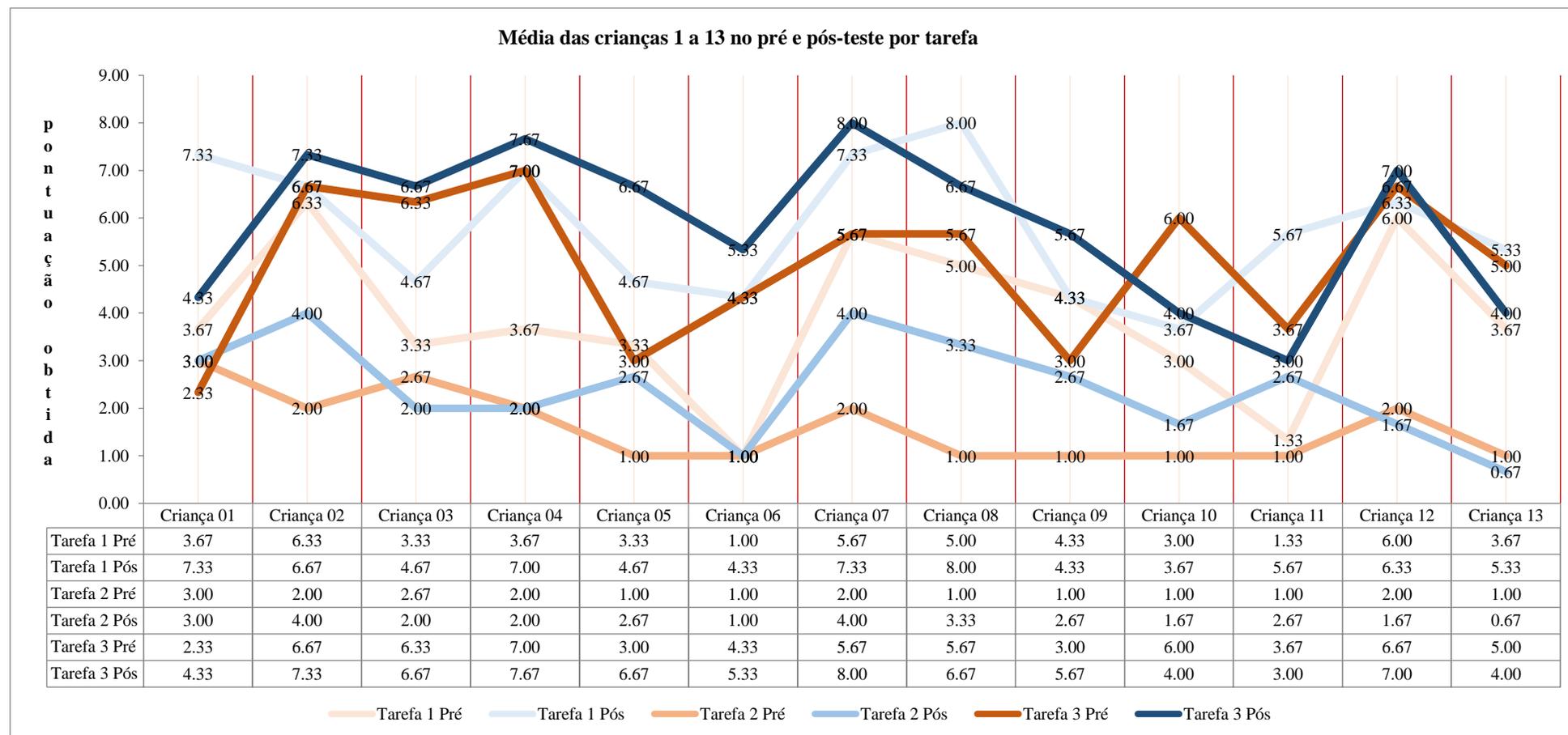
Fonte: Elaboração própria.

Ressalva-se que os níveis de desempenho fonêmico foram categorizados por valores em ordem crescente, indicando as mudanças a cada 1 ponto de diferença. Então, se a criança obteve uma média de pontuação acima de 1 ponto na diferença entre o pós e o pré-teste pode-se pressupor que o uso da tarefa coincidiu com mudanças no desenvolvimento da consciência fonêmica das Crianças 01, 02, 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 11 (linhas verdes da Tabela 13).

Na Tabela 13 observamos que a diferença total entre os níveis de desempenho do pós e pré-teste das Crianças 03, 10, 12 e 13 ficou abaixo de 1 ponto.

Gráfico 01

Comparativo das médias de desempenho das crianças no pré e pós-teste por tarefa



Fonte: Elaboração própria

Considerando-se esses resultados buscou-se atentar para o quantitativo de faltas das crianças (Tabela 14) a fim de verificar se as Crianças 03, 10, 12 e 13 participaram das aulas em que a professora fez uso da tarefa.

Tabela 14

Quantitativo de faltas das crianças 1 a 13 no período de aplicação da tarefa

	Quantidade de faltas
Criança 01	10
Criança 02	04
Criança 03	03
Criança 04	06
Criança 05	05
Criança 06	10
Criança 07	03
Criança 08	03
Criança 09	02
Criança 10	13
Criança 11	06
Criança 12	13
Criança 13	04

Fonte: Diário de Classe da turma – Ano letivo: 2022.

Analisando a frequência, identificou-se que as crianças com maior número de faltas não foram às mesmas em que a diferença entre as médias do pré e pós-teste não indicaram mudanças no desempenho fonêmico.

Os dados da frequência observados no Diário da turma e apresentados na Tabela 14 abaixo nos permitiu identificar que:

- a) As Crianças 01, 06, 10 e 12 como as que apresentaram um número superior a 10 faltas no período letivo de aplicação da tarefa;
- b) As Crianças 04, 05 e 11 apresentaram um número de faltas inferior a 10 e igual ou superior a 05 faltas.
- c) Apenas a Criança 12 faltou nos dois dias em que se fez o uso da tarefa;
- d) As Crianças 03 e 10 participaram apenas de apenas de uma aula de uso da tarefa (09/06/2022).

Comparando-se os dados referentes às médias de desempenho das crianças (Figura 10 e Gráficos 02, 03 e 04) e considerando a identificação das crianças faltosas na Tabela 14 e o intervalo de dias de aplicação entre o pré e o pós-teste (Tabela 12) foi possível observar que:

- a) Apenas as Crianças 10 e 12 apresentaram um número elevado de faltas e um baixo indicador de desempenho fonêmico;
- b) As Crianças 04, 05 e 11 apresentaram um número considerável de faltas (igual ou maior que 05 e menor que 10 faltas) e uma diferença na média entre o pré e o pós-teste superior a 1 ponto no indicador de mudança de desempenho fonêmico;
- c) As Crianças 03 e 13 embora tenham apresentado um desempenho inferior a 1 ponto nas tarefas do pré e pós-teste, não possuem número significativo de faltas;
- d) As Crianças faltosas 01 e 06 apresentam desempenho superior a 1 ponto nas tarefas 1 e 3 do pós-teste se comparados aos dados do pré-teste;
- e) As Crianças faltosas 01 e 06 mantêm o mesmo desempenho nas tarefas 2 do pré e pós-teste;
- f) A criança 12 apresentou desempenho inferior na tarefa 02 do pós-teste se comparado à mesma tarefa no pré-teste;
- g) A criança 10 apresentou desempenho inferior na tarefa 03 do pós-teste se comparado com os resultados da mesma tarefa no pré-teste;
- h) A Criança 3 apresentou média inferior na tarefa 02 do pós-teste se comparado à mesma tarefa no pré-teste embora a mesma tenha apenas 03 faltas no período de uso da tarefa em sala de aula;
- i) A Criança 11 na tarefa 03 do pós-teste, como se observa no Gráfico 04, apresenta um desempenho inferior na mesma tarefa do pré-teste, porém sua média total na Tabela 08 indica uma mudança no desempenho fonêmico acima de 1 ponto.

j) Apenas o intervalo de dias de aplicação do pré e pós-teste da Criança 12 foi de 15 dias, as demais ficou igual ou superior a 20 dias como se observou na Tabela 07.

Figura 10

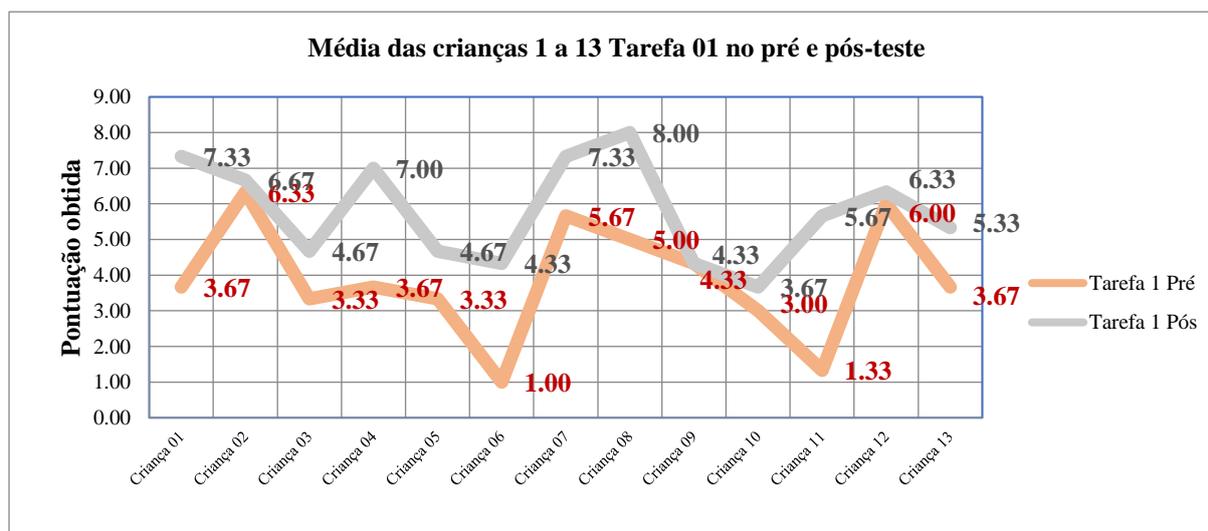
Média de desempenho das crianças com índice de desempenho inferior a 1 ponto por tarefa

	Tarefa 1 Pré	Tarefa 1 Pós		Tarefa 2 Pré	Tarefa 2 Pós		Tarefa 3 Pré	Tarefa 3 Pós
Criança 01	3,67	7,33	Criança 01	3,00	3,00	Criança 01	2,33	4,33
Criança 02	6,33	6,67	Criança 02	2,00	4,00	Criança 02	6,67	7,33
Criança 03	3,33	4,67	Criança 03	2,67	2,00	Criança 03	6,33	6,67
Criança 04	3,67	7,00	Criança 04	2,00	2,00	Criança 04	7,00	7,67
Criança 05	3,33	4,67	Criança 05	1,00	2,67	Criança 05	3,00	6,67
Criança 06	1,00	4,33	Criança 06	1,00	1,00	Criança 06	4,33	5,33
Criança 07	5,67	7,33	Criança 07	2,00	4,00	Criança 07	5,67	8,00
Criança 08	5,00	8,00	Criança 08	1,00	3,33	Criança 08	5,67	6,67
Criança 09	4,33	4,33	Criança 09	1,00	2,67	Criança 09	3,00	5,67
Criança 10	3,00	3,67	Criança 10	1,00	1,67	Criança 10	6,00	4,00
Criança 11	1,33	5,67	Criança 11	1,00	2,67	Criança 11	3,67	3,00
Criança 12	6,00	6,33	Criança 12	2,00	1,67	Criança 12	6,67	7,00
Criança 13	3,67	5,33	Criança 13	1,00	0,67	Criança 13	5,00	4,00
Média	3,87	5,79	Média	1,59	2,41	Média	5,03	5,87

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 02

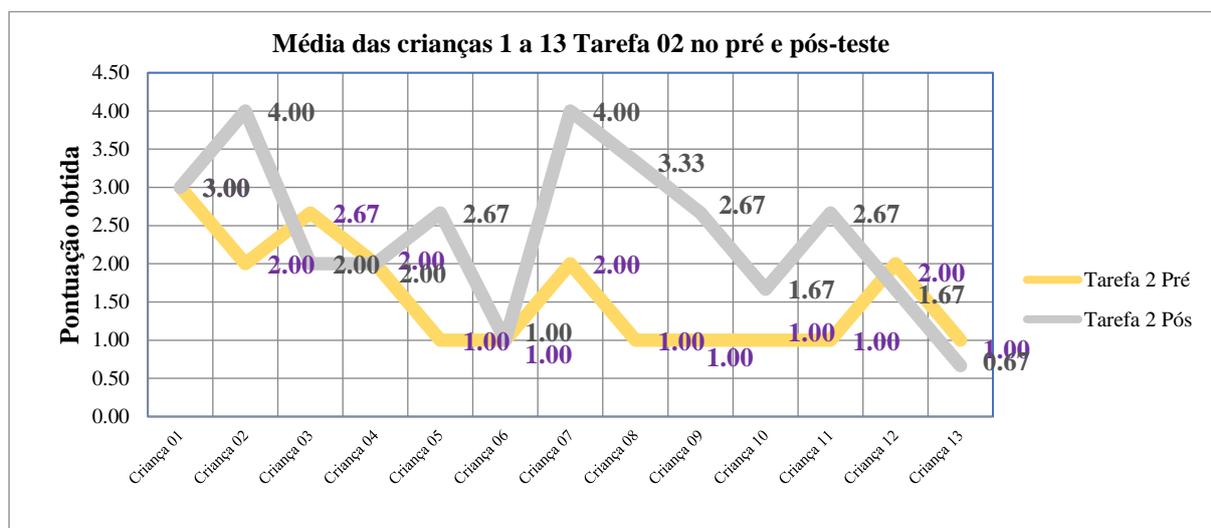
Média de desempenho das crianças na Tarefa 01 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 03

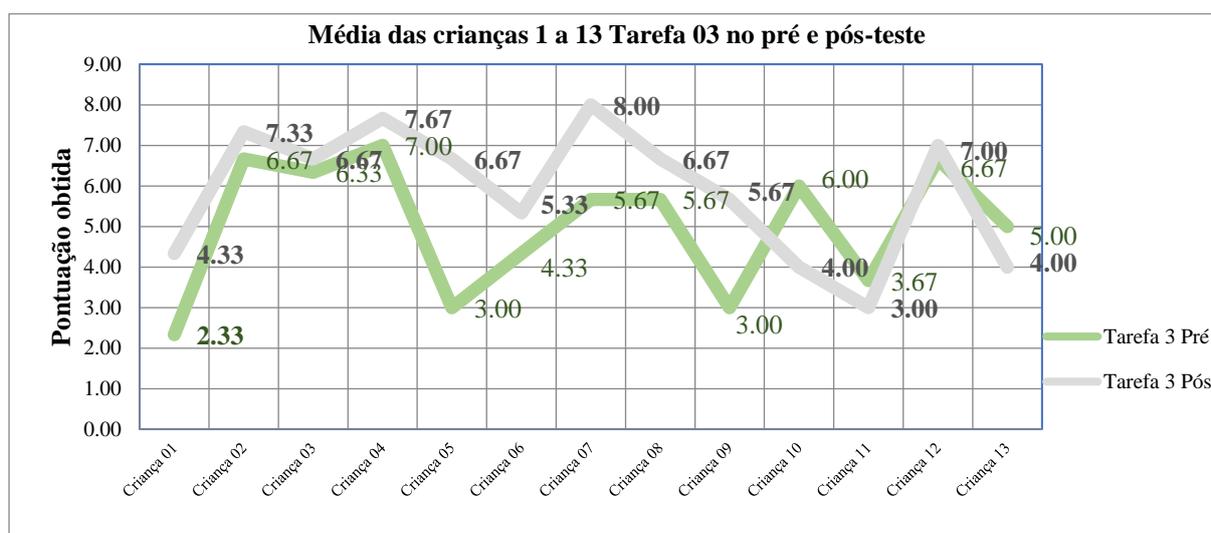
Média de desempenho das crianças na Tarefa 02 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 04

Média de desempenho das crianças na Tarefa 03 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Outro dado relevante é quanto ao desempenho das crianças na Tarefa 02 do pré e pós-teste. Como se observa nos resultados apresentados no Gráfico 03 e na Figura 11, apenas as crianças 02, 05, 07, 08, 09 e 11 apresentaram mudanças nos indicadores de desempenho fonêmico acima de 1 ponto.

Além disso, esses resultados também nos permitem observar que as Crianças 01, 04 e 06 obtiveram a mesma pontuação na tarefa do pré e do pós-teste. E, apenas a criança 13

apresentou uma pontuação inferior na tarefa do pós-teste se comparado aos resultados por ela alcançados na tarefa do pré-teste.

Na tarefa 02 do pré e pós-teste a pesquisadora pronunciava o fonema e a criança tinha que encontrar na caixa de objetos o objeto cujo nome iniciasse com o fonema pronunciado. Os resultados indicam, assim, que as crianças demonstraram dificuldades para identificar os fonemas pronunciados isoladamente. Esse tipo de tarefa parecia muito mais desafiador para as crianças, o que também precisa de aprofundamento em posteriores pesquisas.

Quanto à aplicação das tarefas do pré e pós-teste é interessante salientar, ainda, a predominância do uso da linguagem coloquial das crianças ao nomear o objeto espelho. Em geral, as crianças chamam o brinquedo de */ispelho/* o que dificultou a identificação do fonema */e/*. Considerando que a língua materna assume particularidades das variações linguísticas do contexto em que a criança, considerou-se como correto quando a criança identificou o fonema */i/* para */ispelho/*.

O propósito da atividade avaliativa era caracterizar as mudanças de desempenho fonêmico das crianças. Sendo assim, optou-se por considerar como irrelevante o fato da criança identificar o */i/* como fonema inicial para o objeto espelho. Fator que foi ajustado na própria aplicação da atividade avaliativa, uma vez que na Tarefa 02 de reconhecimento de fonemas, percebeu-se a inviabilidade da criança encontrar um objeto para o fonema */e/* já que no modo peculiar de fala coloquial as crianças denominam o objeto como */ispelho/*.

6.3 Descrição dos resultados da fase de aplicação da tarefa

6.3.1 Resultados das atividades de literacia emergente que a professora realiza de forma corriqueira com a turma

No primeiro momento da Etapa de Aplicação da coleta de dados ocorreu a observação de duas práticas de literacia emergente da professora regente da turma B do 2º período de Educação Infantil: a) atividade de nomeação das partes do corpo; b) rotina da chamada e bingo do alfabeto.

Na primeira atividade observada, a professora usa fichas de palavras para orientar as crianças a identificar as partes do corpo: cabeça, tronco, braço e perna. Ao explorar as palavras, enfatiza a letra inicial do nome de cada parte do corpo, trabalhando a conexão entre o grafema e o fonema inicial (Fotografia 01 no Anexo 05).

Foi observada também a rotina de chamada que a professora costuma realizar diariamente com a turma. A professora escolhe duas crianças para serem ajudantes do dia, os quais precisam entregar os crachás de nomes para os respectivos colegas. Ao trabalhar o nome das crianças a professora enfatiza a letra inicial, trabalhando o conhecimento das letras do alfabeto. Nesse dia, a professora realizou um bingo usando os crachás das crianças. Ao sortear as letras do alfabeto e solicitar que as crianças observem os grafemas nos seus respectivos crachás, a professora também enfatiza o fonema respectivo a cada letra do alfabeto sorteada (Fotografia 02, Anexo 05).

Um exemplo que serve para ilustrar o que está sendo descrito, ocorreu quando a professora pegou a letra V e pediu para as crianças descobrirem a letra sorteada ao dizer as palavras ‘vento, vovó, vaca’. A professora nesse momento enfatizou o som inicial (fonema /v) e realizou movimento com a mão para facilitar o reconhecimento da letra sorteada.

Ela mostrou a letra e pergunta para as crianças o nome da letrinha, e nesse momento as crianças nomearam a letra V e uma criança relacionou o grafema/fonema ao nome do seu avô Sinval.

6.3.2 Resultados do processo de intervenção construído de forma colaborativa com a professora e a pesquisadora

No período de intervenção foram realizados três encontros para a entrevista, a apresentação dos fundamentos teóricos da pesquisa, o compartilhamento da análise cognitiva da tarefa e o coplanejamento de uso da tarefa.

O primeiro encontro teve duração de 30 a 40 minutos e desenvolveu-se por meio de uma conversa entre a pesquisadora e a professora acerca dos objetivos da pesquisa e a proposta de introduzir a materialidade no universo da Educação Infantil.

Para contextualizar a proposta da pesquisa, usaram-se como referência as atividades de literacia emergente realizadas pela professora nas atividades videogravadas: a rotina de chamada e bingo do alfabeto e a atividade de nomeação das partes do corpo. Abordamos nesse encontro os conceitos de literacia, literacia emergente, alfabetização e letramento bem como caracterizamos os principais elementos que subsidiam o trabalho de literacia emergente na Educação Infantil.

Contextualizando a tarefa proposta na pesquisa, foi apresentada a fundamentação sobre a Pragmática do Objeto e os principais aspectos teóricos que contemplam as interações triádicas (adulto-criança-objeto) no planejamento de atividades da Educação Infantil. E, foi explicada, de forma geral, os principais pontos da Teoria Conexionista de Fases e os pressupostos que caracterizam a maneira como as crianças constroem mapeamentos ortográficos à medida que interagem com as atividades de leitura e escrita durante a Primeira Infância.

No segundo encontro, com duração de aproximadamente 50 minutos, a pesquisadora iniciou realizando a entrevista com a professora. Foram às aplicadas as perguntas para a professora e os resultados são apresentados no item 5.3.3.

A apresentação da Análise Cognitiva da Tarefa permitiu delimitar os aspectos de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. O diálogo também abordou o uso do jogo com o intuito de propiciar o desenvolvimento da literacia emergente na Educação Infantil.

Na conversa com a professora também foram abordadas algumas observações derivadas da etapa de aplicação da Prova Piloto da Tarefa e que serviram de embasamento para a construção da ACT, apresentando os aspectos potenciais e reais de uso do jogo da memória com as crianças do 2º Período da Educação Infantil.

No terceiro e último, com duração de aproximadamente 30 minutos, realizou-se o coplanejamento e a definição de ações para uso do jogo da memória na turma Pequi.

Foi planejada a realização de três episódios de videograções: o primeiro contemplando a etapa de familiarização do jogo com a narração da história “Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta ABC” e da apresentação dos objetos e brinquedos de réplica do jogo. Além disso, ficou combinado o uso de fichas dos cartões do jogo em tamanho maior que os cartões do jogo propriamente dito, para permitir que as crianças visualizassem os grafemas e figuras/palavras do jogo após o momento de narração da história.

O segundo e terceiro episódios de videogração seriam para registro específico do uso do jogo, sendo que no primeiro dia de videogração a pesquisadora não estaria presente na instituição escolar e no segundo dia, a pesquisadora iria acompanhar as gravações e uso da tarefa em sala de aula.

Na etapa de coplanejamento também ficou combinado que todas as crianças seriam premiadas por participarem do jogo da memória de letra-figura-objeto. A pesquisadora

salientou a relevância de a professora oferecer à criança retroalimentação positiva ou corretiva sempre que necessário.

O objetivo era a aprendizagem das crianças e, por isso, sempre que a criança conseguisse formar o par entre letra-figura-objeto seria interessante à criança receber elogio por parte da professora e, em caso, da criança não identificar nome do objeto e/ou brinquedo ou não reconhecer grafema ou fonema inicial, seria dado à criança a retroalimentação corretiva, pedindo para a criança repetir o nome do objeto ou grafema ou fonema que não soube dizer.

Ressalva-se que ficou a critério da professora a maneira como ela iria usar a tarefa em sala de aula, decidindo sobre a disposição dos materiais e das crianças no uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. Além disso, a professora também escolheu os cartões de letra-figura a ser usado em cada episódio de videogravação.

6.3.3 Resultados referentes à entrevista com a professora

A professora regente integra o quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado da Educação do DF (SEEDF). É formada em Magistério, graduada em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2005), graduada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein (2011) e pós-graduada em Supervisão e Orientação Educação (Universidade Cidade de S. Paulo, 2012).

Cursou o Magistério por indicação da sua mãe, mas no curso apaixonou-se pela profissão. Tem experiência no ensino público privado em turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foi trabalhar na educação do campo a fim de encontrar uma escola sem grandes conflitos entre colegas e a direção. Disse que na SEEDF sempre pegou turmas de alunos maiores do Ensino Fundamental, mas na escola do campo se envolveu

muito com a educação infantil. Precisou estudar para se adaptar à rotina da escola e principalmente à proposta curricular.

Relata que o planejamento na instituição é coletivo e que geralmente parte de uma contextualização, um momento de história, podendo durar entre 01 semana até 15 dias. O momento da história faz parte da rotina, denominado de Hora Alegre e a partir dessa contextualização são planejadas atividades com vistas aos objetivos do currículo e ao atendimento dos eixos/campos de experiência propostos para a Educação Infantil.

A integração entre os campos de experiência fomentam a estruturação das atividades e que a turma segue a rotina proposta pela instituição. A professora acredita que a rotina é essencial para o desenvolvimento das crianças e que o quadro de rotina é importante para o professor não se esquecer de trabalhar nenhum dos eixos propostos para a Educação Infantil.

Comenta que participa de formações propostas pela SEEDF quanto às diretrizes curriculares e que já sabia da importância do lúdico e da materialidade para a organização das atividades na Educação Infantil. Porém, destaca que nunca tinha ouvido falar do universo da literacia tal como propõe a pesquisa em andamento.

Acrescenta que sempre busca desenvolver atividades lúdicas, que incluem o concreto e o trabalho com a consciência fonológica. Diz que foi alfabetizada no método fônico e que sabe que as teorias vão se aperfeiçoando, mas que nunca tinha ouvido falar da Teoria Conexionista de Fases e das práticas de literacia emergente.

Quanto às atividades de consciência fonológica, a professora relata buscar sempre mostrar os sons das letras do alfabeto para as crianças, trabalhando a questão do nome das crianças, trabalhando a letrinha inicial e a final. Também trabalha os sons iniciais de palavra-chave das histórias que norteiam o planejamento das atividades. E, relata ainda, que também vai introduzindo conceitos como o de vogal e consoante.

Acredita que essa prática não tem a ver com alfabetizar na educação, mas que ela é importante para a criança:

“Então, eu acho importante essa questão do reconhecimento, o fato de eles já reconhecerem o nome, escreverem o nome, reconhecerem a letrinha do nome dos colegas, já identificarem as letras do alfabeto, eu acho que isso facilita demais o processo de alfabetização. Quando eles chegarem lá no primeiro ano, quando a professora recebe o aluno que já reconhece as letras do nome, já associa os sons, ela vai ter uma facilidade enorme, né, comparando com aquele que não teve esse contato, não teve essa vivência. E eu acho que não é alfabetizar, é justamente você preparar para eles terem essa consciência, já terem esse reconhecimento, mas não é alfabetização na educação infantil” (Entrevista professora regente, 2022).

A professora comenta que na escola particular a situação é diferente. Predomina uma pressão para a alfabetização da criança e que inclusive ela se angustiava quando tinha que ensinar letra cursiva para as crianças, porque elas não gostavam e até choravam. Diz à professora que não concorda com essa pressão e com a padronização do ritmo de aprendizagem das escolas particulares: “Então, eu acho que a escola particular talvez o erro fosse esse: é colocar todo mundo no mesmo molde.” (Entrevista professora regente, 2022).

Isso para ela é prejudicial para o desenvolvimento da criança, pois acaba prejudicando o lúdico e as crianças acabam tendo pouco tempo fora da sala, pouco tempo de brincadeira.

Por fim, a professora relata que a participação dos pais no campo é difícil, devido a problemas com o transporte. E que também enfrenta dificuldades porque muitos pais, sobretudo no contexto da pandemia, queriam que as crianças fossem alfabetizadas. Na visão dos pais, segundo a professora, as crianças já brincam e isso não é papel da escola. E como no campo não tem acesso aos pais, é difícil até um trabalho de conscientização.

6.3.4 Resultados correspondentes aos registros de vídeo das atividades envolvendo o jogo da memória

Antes do uso propriamente dito do jogo da memória de letra-figura-objeto realizou-se a etapa de familiarização da tarefa. Nessa ocasião, a professora levou as crianças para o pátio

e narrou à história proposta “Manhoso, o monstrinho Curioso do Planeta ABC”. Ao final da história, a professora apresentou os cartões de letra-figura confeccionados em tamanho de uma folha A4, relacionava-os com respectivo objeto e/ou brinquedo de réplica.

No momento de familiarização, a professora realizou intervenções intencionais e específicas para trabalhar o grafema e o fonema inicial do nome dos objetos. Durante a gravação, a pesquisadora auxiliou a professora, dando-lhe suporte para entregar os cartões de letra-figura ao mesmo tempo em que observava as estratégias da professora e acompanhava a videogravação.

Notou-se que em sua prática, a professora costuma procurar associar a letra inicial do nome do objeto a outras palavras do cotidiano das crianças, sobretudo o nome das crianças da turma. Além disso, a professora sempre dizia o nome do objeto e pedia para as crianças repetirem o nome por ela dito. Em seguida, indicava com o dedo a letra inicial no cartão de letra-figura, perguntando às crianças o nome da letra. Além disso, observou-se que a professora costuma falar a palavra, prolongando o som inicial.

Em outras ocasiões, a professora trabalhou com outros fonemas. Como /a/ e /ã/ quando ela explora o grafema A de alicate ou o grafema G da garrafa pode ter também o som de /j/ se acompanhado das vogais E ou I. E, em seguida, ela exemplifica citando o caso do nome de uma das crianças da turma que começa com GI.

Vale destacar que nos momentos de intervenções da professora para trabalhar os nomes dos objetos, explorar os cartões de letra e figura ou para explorar os fonemas iniciais dos objetos, ela também faz uso de gestos, demonstrações e expressões faciais.

Notou-se também que durante suas intervenções a professora também procurou sempre comentar com as crianças sobre os usos funcionais do objeto e/ou brinquedo apresentado e abordar outros conteúdos, como especificar se o grafema apresentado era vogal ou consoante.

Para o uso da tarefa propriamente dito foram planejados dois dias de filmagens, sendo realizados 04 episódios de videogravação como se observa na Tabela 15 abaixo.

Para a gravação dos episódios de videogravação do dia 14/06/2022 foi sugerido à professora que ela realizasse a exploração prévia dos cartões de letra-figura antes de iniciar a partida do jogo da memória com as crianças.

Neste dia, a pesquisa também não acompanhou a videogravação de aplicação da tarefa. Devido à falta de recursos humanos na instituição escolar, a turma foi dividida em duas equipes.

Tabela 15

Episódios de videogravação de aplicação da tarefa

Episódio de videogravação	Data	Quantidade de crianças por equipe	Designação da Equipe	Participantes	Duração
01	09/06/2022	04	Equipe A	Crianças 01, 06, 08 e 09	11min28seg
02	09/06/2022	04	Equipe B	Crianças 02, 05, 07 e 13	07min46seg
03	14/06/2022	07	Equipe C	Crianças 01, 03, 04, 08, 09, 11 e 15	13min12seg
04	14/06/2022	07	Equipe D	Crianças 02, 05, 06, 07, 10, 13 e 14	10min40seg

Fonte: Elaboração própria.

A organização de cada equipe bem como a disposição dos materiais na sala de aula, nos dois dias de filmagens, ficou a critério da professora regente da turma. Na análise dos resultados não foi considerada a participação das crianças 14 e 15 por não terem realizado as atividades de pré e pós-teste de avaliação da consciência fonêmica.

Os episódios de videogravação foram codificados inicialmente a velocidade normal identificando aspectos relevantes e de quadro a quadro para identificar os pontos de início e término das Cenas mais relevantes para a análise dos resultados mais relevantes para o objetivo da pesquisa.

A Tabela 16 apresenta como foram selecionadas as Cenas a partir dos recortes dos episódios de videogravação. Dos episódios de videogravação foram selecionadas 05 (cinco) Cenas de no máximo 5 minutos de duração.

Para a edição dos vídeos foi utilizada a ferramenta de recorte de vídeos disponível no Windows. O critério para a escolha de cada Cena levou em consideração os conceitos e análises propostos no objetivo da pesquisa.

Tabela 16

Seleção das cenas dos episódios de videogravação para análise microgenética

CENA Nº.	EPISÓDIO Nº	EQUIPE	PARTICIPANTES	INTERVALO	DURAÇÃO
01	01	Equipe A	Crianças 01, 06, 08 e 09	00:00:01s a 00:05:28s	05min27seg
02	03	Equipe C	Crianças 01, 03, 04, 08, 09, 11 e 15	00:00:01s a 00:04:38s	04min37seg
03	02	Equipe B	Crianças 02, 05, 07 e 13	00:02:00s a 00:06:08s	04min08seg
04	04	Equipe D	Crianças 02, 05, 06, 07, 10, 13 e 14	00:02:10s a 00:07:11s	05min01seg
05	03	Equipe C	Crianças 01, 03, 04, 08, 09, 11 e 15	00:04:45s a 00:09:07s	04min22seg

Fonte: Elaboração própria.

Na parte introdutória das Cenas 01 e 02 analisam-se as estratégias utilizadas pela professora na apresentação e início do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto, considerando a Categoria dos Organizadores elaborada para a análise microgenética deste estudo.

As Cenas 03, 04 e 05 delimitam as interações triádicas em que se observaram mudanças nos indicadores da consciência fonêmica a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Realizaram-se recortes de recortes das Cenas 01, 03, 04 e 05 para a seleção dos Segmentos de Cenas que permitem tornar explícitos os conceitos e análises propostos no objetivo da pesquisa.

O propósito da seleção dos Segmentos de Cenas foi o de descrever modo minucioso, de momento a momento, as intervenções da professora com cada criança e caracterizar como as crianças individualmente e em grupo identificam o objeto em sua representação bidimensional (cartão de figura) e em sua representação tridimensional (objeto e/ou brinquedo de réplica) bem como identificam o grafema e o fonema inicial do nome do objeto.

Foram selecionados 05 intervalos de tempo das Cenas 01, 03, 04 e 05 para a edição dos Segmentos de Cena mais relevantes para a análise microgenética deste estudo (Tabela 17).

Tabela 17

Segmentos de Cena selecionados para a análise microgenética

Segmento de cena	Recorte da Cena	Data	Participantes/Equipe Nº Crianças	Intervalo de tempo na Cena
Segmento de Cena A	Cena 01	09/06/22	Equipe A Crianças 01 e 09	00:03:30,360” a 00:05:26,267”
Segmento de Cena B	Cena 05	14/06/22	Equipe C Crianças 01 e 09	00:02:39,030” a 00:04:21,790”
Segmento de Cena C	Cena 03	09/06/22	Equipe B Crianças 02, 05, 07 e 13	00:00:00,001” a 00:01:59,120”
Segmento de Cena D	Cena 04	14/06/22	Equipe D Crianças 02 e 13	00:00:40,010” a 00:01:49,990”
Segmento de Cena E	Cena 04	14/06/22	Equipe D Crianças 10 e 07	00:02:21,710” a 00:03:22,110”

Fonte: Elaboração própria.

Para facilitar a interpretação dos dados dos gráficos foram construídas as legendas das categorias e subcategorias (Tabelas 18 e 19), indicando por cores os indicadores de análise microgenética.

Além disso, para auxiliar o processo de análise foi realizada a transcrição escrita de cada Segmento de Cena, omitindo-se o nome das crianças. Para a transcrição escrita das interações de cada intervalo, considerou-se o mesmo número adotado para cada criança no perfil individual de desempenho fonêmico apresentado anteriormente.

Tabela 18

Legenda dos gráficos de análise microgenética: Categoria dos Organizadores

CATEGORIAS DOS ORGANIZADORES	
Código	Indicadores da Organização do Material
OmA	Os materiais foram apresentados de forma clara para as crianças
OmB	Os materiais foram apresentados de forma confusa para as crianças
OmC	O material estava ao alcance da criança
OmD	O material estava distante da criança
Código	Indicadores de Zona de Atividade
ZML	Zona de movimentos livres (ZML): restrições do ambiente à situação educativa
ZAP	Zona de Ações Promovidas (ZAP): atividades, objetos, áreas no ambiente que podem ser usados para promover as ações dos sujeitos
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): conjunto de possibilidades de desenvolvimento dentro do ambiente dado o estado atual da interação da ZML com a ZAP

Código	Indicadores de Definição da Atividade – Intervir
IvA	A professora interveio permitindo a exploração dos cartões de letra-figura antes do jogo
IvB	A professora interveio dando exemplos de como formar o par de letra-figura
IvC	A professora interveio perguntando o nome do objeto/brinquedo representado na figura
IvD	A professora interveio oralmente para a criança dizer o fonema (som) inicial correspondente ao grafema inicial do nome da figura e/ou objeto
IvE	A professora interveio oralmente para a criança dizer o grafema inicial do nome da figura e/ou objeto
IvF	A professora interveio para a criança dizer e/ou descrever os usos funcionais do objeto e/ou brinquedo
IvG	Sem intervenção da professora
ACT	Análise Cognitiva da Tarefa
Código	Indicadores de Definição da Atividade – Indicar
IdA	A professora indica para a criança encontrar o cartão de figura
IdB	A professora indica para a criança encontrar o cartão do grafema (letra) inicial do nome da figura
IdC	A professora indica para a criança encontrar na caixa o objeto e/ou brinquedo correspondente ao par de letra-figura encontrado
IdD	A professora indica para a criança pronunciar o fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo que ela pegou na caixa
Código	Indicadores de Definição da Atividade – Retroalimentar
RtA	A professora deu retroalimentação positiva à resposta da criança
RtB	A professora deu retroalimentação negativa à resposta da criança
RtC	A professora deu retroalimentação corretiva à resposta da criança
RtD	A professora não deu retroalimentação à resposta da criança
Código	Indicadores de Tempo da Atividade
TaA	A professora permite a ação da criança
TaB	A professora inibe a ação da criança
TaC	A professora motiva a resposta da criança
TaD	A professora inibe a resposta da criança
TaE	A professora apressa a criança para encontrar/virar o cartão
TaF	A professora deixa a situação sem regulação

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 19

Legenda dos gráficos de análise microgenética: Categorias do Desempenho Fonêmico/Materialidade

CATEGORIAS DO DESEMPENHO FONÊMICO	
Código	Identificação do grafema-fonema
GFA	Não identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFB	Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFC	Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFD	Identifica o nome do objeto. Não identifica a letra inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.

GFE	Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFF	Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFG	Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
GFH	Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
Código	Identificação do fonema
IFA	Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
IFB	Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
IFC	Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
IFD	Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
Código	Identificação do Objeto
IOA	Não nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.
IOB	Não nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.
IOC	Nomeia o objeto. Não identifica o objeto por suas características, usos e funções.
IOD	Nomeia o objeto. Identifica o objeto por suas características, usos e funções.

Fonte: *Elaboração própria*

As transcrições dos segmentos de cena foram realizadas em tabela, especificando tempo, participante, ações/gestos e a fala. Na coluna de ações e gestos descrevemos:

- a) Gestos ostensivos: gestos em que a professora desperta o foco de atenção da criança, mostrando os cartões de letra ou figura ou o pareamento entre os cartões de letra e figura;
- b) Gestos indiciais: gestos em que a professora ou a criança assinala para algo específico, como a letra inicial da palavra que nomeia o objeto no cartão de figura ou a indicação para algum objeto;
- c) Verbalização: uso de declarações e/ou intervenções que orientam a situação educativa.

Considerando a proposta de análise de Rengifo-Herrera (em elaboração), na Transcrição de cada Segmento de Cena subdividimos as verbalizações em:

- Declaração afirmativa: respostas das crianças ou explicação da professora;
- Declaração imperativa: quando a professora indica algo para a criança fazer;
- Intervenção interrogativa: indagações que a professora faz às crianças para a nomeação do objeto, identificação da letra inicial e nomeação dos grafemas;

- Intervenção fonêmica: quando a professora apresenta o fonema ao dizer o nome de um objeto ou quando faz o fonema correspondente a algum grafema;
- Uso canônico do objeto: intervenção em que a professora pede para a criança descrever o uso funcional do objeto e/ou brinquedo de réplica;
- Retroalimentação positiva ou correta: intervenção/fala em que a professora confirma ou corrige a resposta criança, elogia ou inibe a ação da criança.

A seguir apresentamos **os resultados observados na análise microgenética das Cenas 01 e 02 quanto à apresentação do jogo da memória** nos dois dias de aplicação da tarefa pela professora em sala de aula e os Segmentos de Cena mais relevantes para o objetivo desta pesquisa.

6.3.4.1 Cenas 01 e 02: descrição dos resultados quanto à apresentação da tarefa

A introdução das Cenas 01 e 02 (Gráficos 05 e 06) permitem descrever observações relevantes quanto ao uso da tarefa.

No Gráfico 05 a situação educativa na Cena 01, na parte introdutória de apresentação da tarefa, situa-se na Zona de Ações Promovidas (ZAP) em que a professora faz uso de intervenções intencionais para lembrar a história do Monstrinho Manhoso (ACT). E, também motiva a participação das crianças na descrição e caracterização das instruções do jogo da memória (TaC/TaA).

No Gráfico 06, na parte introdutória da Cena 02, a situação educativa também se situa na ZAP em que as intervenções da professora enfatizam as instruções do jogo da memória. Mas, ao contrário da Cena 01, neste dia de aplicação da tarefa a professora faz uso de estratégias intencionais para a apresentação dos cartões dos cartões de letra e figura do jogo da memória (IvA).

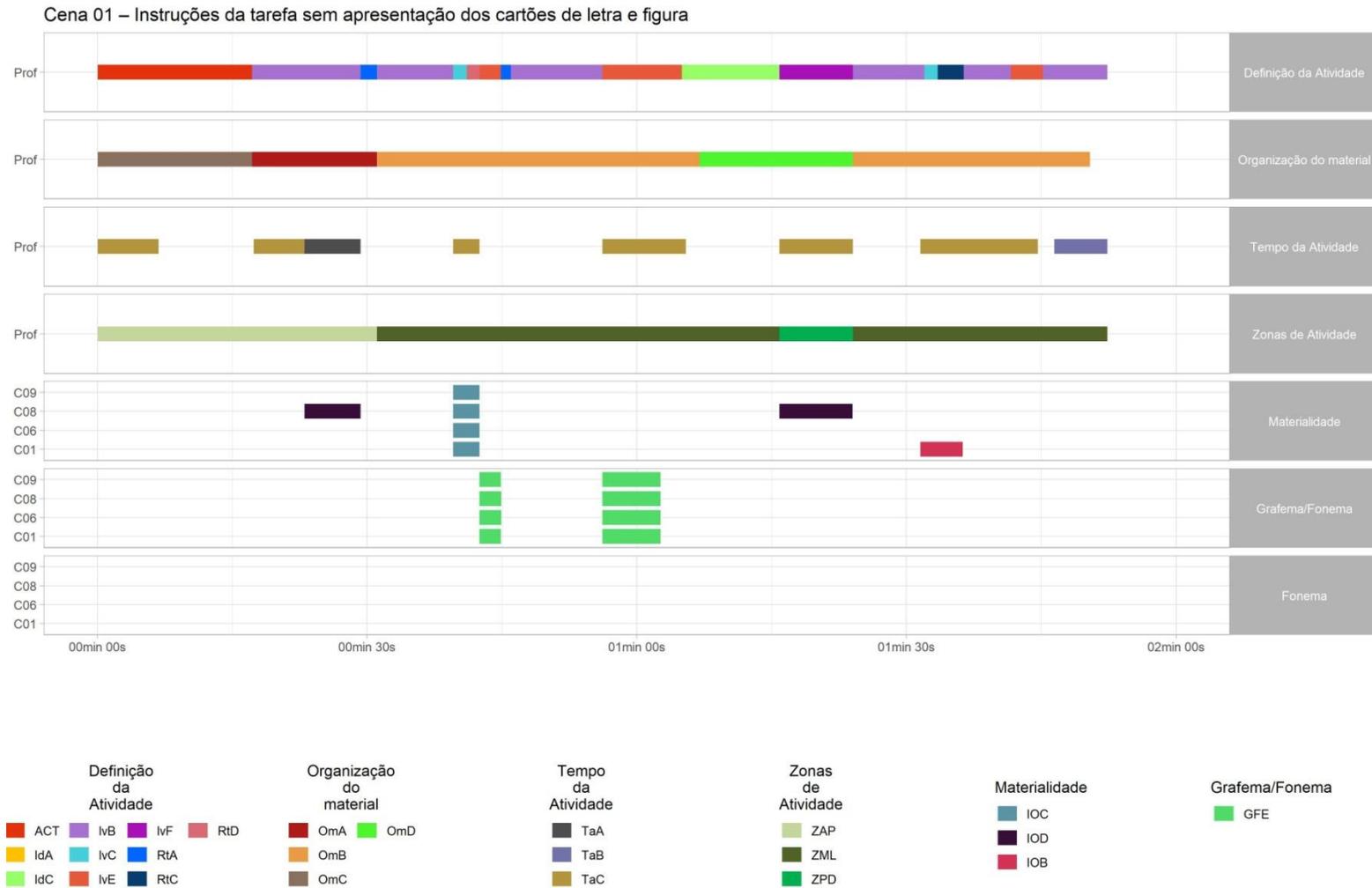
A comparação dos momentos de apresentação da tarefa nas Cenas 01 e 02 (Gráficos 05 e 06) permite observar o equívoco que ocorreu quanto à aplicação das instruções do jogo. Embora no planejamento de uso da tarefa, a pesquisadora tenha salientado à professora que a necessidade de apresentar os cartões do jogo previamente para as crianças, as instruções escritas entregues à professora não deixavam essa estratégia explícita.

Na análise microgenética da Cena 01 (Gráfico 05) observamos que a professora faz uso de intervenções orais para explorar os conhecimentos prévios das crianças quanto às regras de uso de um jogo da memória (TaC/TaA). E, em seguida, a professora não apresenta os cartões e já começa a exemplificar como funciona a tarefa em relação à formação dos pares de letra-figura-objeto (IvB).

A ausência da estratégia da apresentação prévia dos cartões do jogo (IvA, Gráfico 05) resulta na necessidade de a criança ‘adivinhar’ os cartões de letra e figura. A ação/participação da criança se limita a encontrar os cartões correspondentes por tentativa e erro: ela vira um cartão de figura e, em seguida, precisa ‘adivinhar’ qual a possível carta para formar o par de letra-figura corretamente.

Gráfico 05

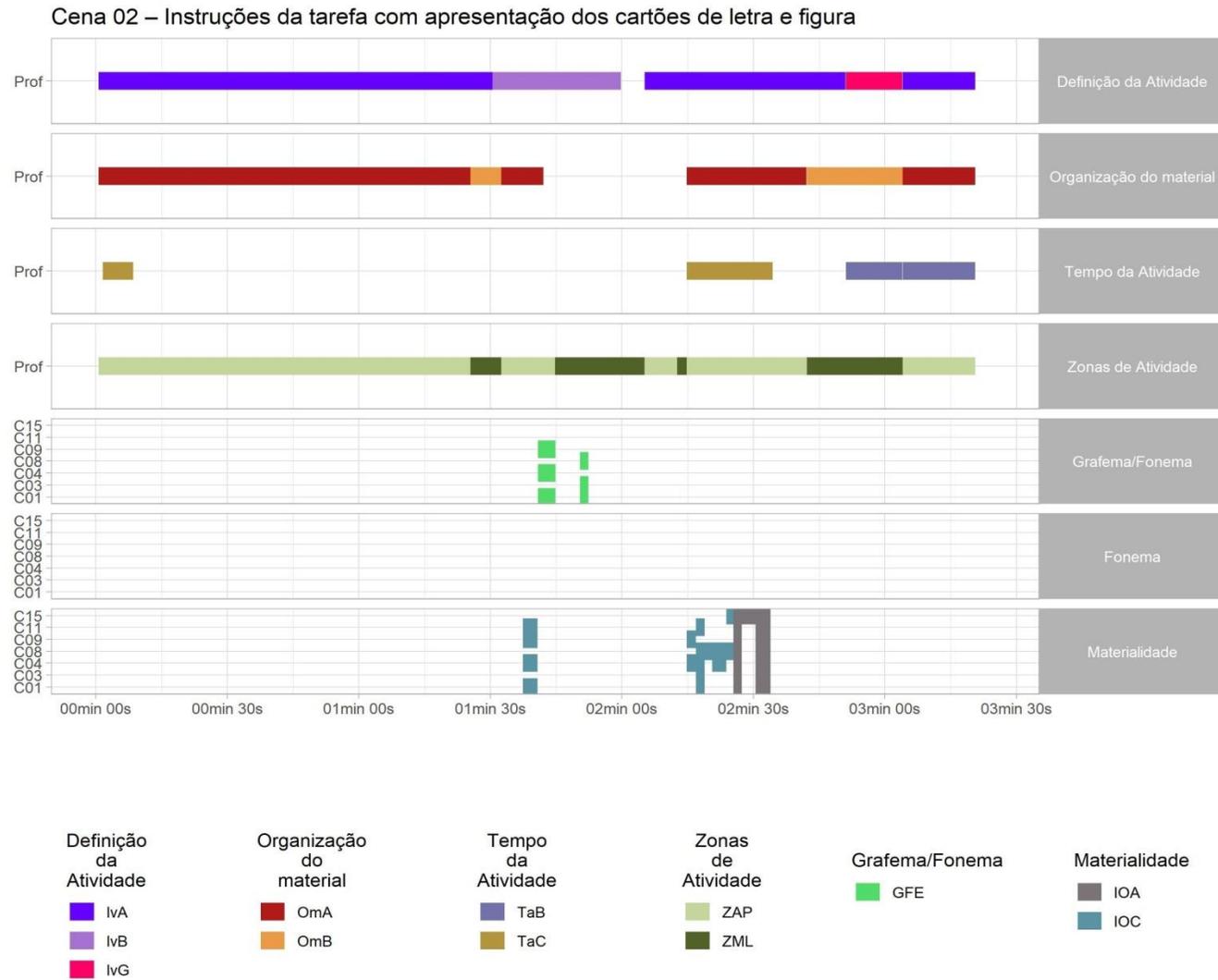
Cena 01 – Instruções da tarefa sem apresentação dos cartões de letra e figura



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 06

Cena 02 – Instruções da tarefa com apresentação dos cartões de letra e figura



Fonte: Elaboração própria.

Consideramos a ausência dessa estratégia como uma restrição relativa à instrução da tarefa, classificando-a na ZML (Gráfico 05). A não exploração dos cartões do jogo altera substancialmente o propósito da tarefa: que é o de desenvolvimento da consciência fonêmica da criança.

No momento de exemplificação do jogo a professora (Cena 01), devido às instruções do jogo apresentadas no momento de intervenção, a professora sugere às crianças que elas só fazem ‘ponto’ na tarefa se formarem corretamente o par de letra e figura. E, em sequência, a professora interveio perguntando se ‘deu certo’ o par de cartões que ela está mostrando e diz que ela ‘fez um ponto’. Consideramos, então, que nesse momento a situação educativa situa-se na ZML (Gráfico 05).

O mesmo acontece em outro intervalo ZML (Gráfico 05) quando predomina a pressuposição do equívoco de que a criança precisa formar muitos pares para ganhar pontos na tarefa. Aqui, novamente a professora, devido às instruções do jogo, a sugere a criança só irá fazer ponto na partida se pegar a letrinha igual ao grafema inicial da palavra que representa o objeto no cartão de figura.

Consideramos que a indicação da pontuação na formação dos pares do jogo como uma estratégia equivocada dada pela pesquisadora. E, os resultados observados nos intervalos acima nos indicam que essas estratégias se situam na ZML porque restringem a ação e a resposta das crianças na situação educativa (Gráfico 05).

O propósito da tarefa é o desenvolvimento da consciência fonêmica. E, por consequência, a sugestão de que a criança teria que fazer muitos pontos para ganhar a partida do jogo inviabiliza a caracterização da ZPD, uma vez que as estratégias intencionais promovem as ações dos sujeitos, mas não contemplam o foco da tarefa, que é o desenvolvimento da consciência fonêmica a partir da introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente.

Os momentos em que a situação educativa na Cena 01 situa-se na ZML permitem observar que o uso da tarefa, apesar os equívocos ora apresentados, abrem espaço para as crianças ampliarem e se apropriarem de conhecimentos relativos aos usos do princípio alfabético.

No Gráfico 05, nos momentos em que a situação educativa situa-se na ZML observamos que a professora faz intervenções interrogativas quanto ao nome do objeto representado no cartão de figura (IvC) e o nome do grafema do cartão de letra (IvE). Mas, não se observam intervenções intencionais para a criança identificar o fonema inicial correspondente ao grafema inicial do nome do objeto (IvD).

É interessante destacar que, após as intervenções da professora, as crianças participam da situação educativa nomeando o objeto (IOC) e identificando corretamente o grafema inicial do alicate (GFE). A professora oferece retroalimentação positiva às respostas das crianças, reafirmando a nomeação da letra A (RtA). Mas não se observa retroalimentação da professora quando as crianças nomeiam o objeto alicate (RtD) (Gráfico 05).

Além disso, observamos no Gráfico 05 que no momento em que a professora exemplifica a formação do par de letra-figura-objeto a caixa de objetos e brinquedos de réplica está distante das crianças (OmD, Gráfico 05). Na análise microgenética desse intervalo que a professora deixa os cartões do alicate e do grafema A na mesa e, então, se dirige à mesa ao lado para pegar a caixa de objetos e encontrar o objeto alicate.

Em sequência, consideramos que a situação educativa situa-se na ZPD (Gráfico 05) no momento em que ao explorar o objeto alicate correspondente ao par de letra e figura que se está usando como exemplo, a professora pede para as crianças descreverem o uso funcional do objeto (IvF). A Criança 08, então, faz uso de gestos e verbalizações explicando que o alicate serve para apertar (IOC). Ao dar retroalimentação à resposta da Criança 08, a professora retoma a etapa de familiarização da tarefa, lembrando que o alicate é ferramenta

do vovô João e que ele usa no sítio. Porém, não se observou o uso de intervenções explícitas para as crianças identificarem o fonema inicial da palavra que nomeia o objeto.

Sob outra perspectiva, no segundo dia de aplicação da tarefa (Cena 02) observamos que a professora faz uso de estratégias intencionais para a apresentação dos cartões de letra e figura antes de iniciar a partida do jogo com as crianças (indicador IvA, Gráfico 06).

Na parte introdutória da Cena 02 (Gráfico 06), a professora exemplifica como formar o par de letra e figura (IvB). Observa-se a professora faz uso de gestos ostensivos e indiciais bem como verbalizações interrogativas para oportunizar a exemplificação de formação do par de cartões de letra e figura (IvA). Nesses momentos, as crianças interagem nomeando o objeto alicate (IOC) e identificando o seu grafema inicial (GFE). E, em seguida, a professora faz uso de gestos indiciais e verbalizações interrogativas pedindo para as crianças nomearem os objetos representados nos cartões de figuras. Não se observou uso de intervenções quanto à identificação do fonema inicial do nome do objeto.

Em sequência, consideramos que os materiais bidimensionais do jogo (cartões do jogo da memória) foram apresentados sem um objetivo claro para as crianças (OmB, Gráfico 06). Nesse momento, a professora indica que os cartões de letra e figura ficam com a face virada para baixo e consideramos a situação educação na ZML (Gráfico 06), uma vez que se o objetivo da tarefa é o desenvolvimento da consciência fonêmica, não há necessidade de no uso da tarefa que os cartões fiquem virados.

Se o uso da materialidade propicia o conhecimento dos usos do princípio alfabético, como descrito nos resultados do pré e pós-teste, acredita-se que o uso da tarefa poderia ser desenvolvido com os cartões à vista para as crianças formarem os pares.

A intenção da tarefa não é a de que a criança memorize o local dos cartões de letra e figura, mas que utilize sua memória fonológica e construa seu mapeamento ortográfico

enquanto participa, em contextos semióticos, do uso da materialidade para desenvolver sua consciência fonêmica.

O desenvolvimento do componente executivo, memória de trabalho, a partir do uso da tarefa coincide, assim, com a perspectiva de que o uso da materialidade propicie à criança acessar as informações fonológicas armazenadas em sua memória e/ou apropriar-se de novas aprendizagens, aprimorando e construindo seu mapeamento ortográfico que lhe servirá de base para formar as conexões entre os grafemas e os fonemas.

Além disso, no Gráfico 06 observamos o indicador IvG que destaca um momento em que a situação educativa fica sem regulação. Quando a professora vira a face dos cartões de letra e figura para a mesa, as estratégias usadas não oportunizam a ação das crianças sobre os objetos bidimensionais (cartões do jogo) e a professora se coloca como ‘figura’ na situação educativa, determinando o uso da materialidade.

Em contrapartida, acreditamos que nesse momento há um espaço ímpar para oportunizar o desenvolvimento da consciência fonêmica. No momento em que a professora vira os cartões de figura poderia realizar intervenções explícitas quanto à identificação do fonema inicial do nome dos objetos.

Outra dificuldade, observada na Cena 02 situa-se no momento em que a partir das instruções da tarefa, a professora sugere à criança que ela pontua se fizer a correspondência correta de letra-figura-objeto e que, no final da partida, ganhará quem fizer mais pontos e/ou mais pares de letra-figura-objeto (indicador ZML no Gráfico 06). A estratégia observada pela professora pressupõe, ainda, a necessidade de a criança memorizar o local onde estão os cartões de letra e figura para conseguir formar os pares e pontuar.

Vale ressaltar que o uso da tarefa na Cena 02 também propicia espaço para a apropriação dos conhecimentos do princípio alfabético. No Gráfico 06, observamos que em alguns momentos a situação educativa situa-se na ZAP e na ZPD, em que as intervenções da

professora propiciam a ação das crianças tanto quanto à nomeação dos objetos dos cartões de figura como também na identificação dos grafemas nos cartões de letras.

Nesses momentos, as ações das crianças observadas no Gráfico 06 nos permitem constatar que algumas conseguem nomear os objetos (IOC) e outras não (IOA). Algumas crianças identificam o grafema inicial do nome do objeto ou o grafema representa do cartão de letra (GFE). Não se observaram nesses momentos intervenções específicas quanto à identificação de fonemas.

6.3.4.2 Segmentos de Cena

Para efeitos de comparação entre o uso da tarefa com e sem a apresentação dos cartões de letra e figura selecionamos nas Cenas 01, 03, 04 e 05 os momentos específicos que nos permitem a descrição dos indicadores de mudanças de consciência fonêmica a partir da identificação de cinco Segmentos de Cena (A/B/C/D/E) em que se observa a participação das Crianças 01, 02, 07, 09, 10 e 13.

Considerando o perfil fonêmico dessas crianças buscou-se contemplar as características de todos os sujeitos da pesquisa. A intenção foi propiciar uma análise dos resultados de forma mais detalhada possível para contemplar as peculiaridades do uso da tarefa na descrição das mudanças dos indicadores de consciência fonêmica dos sujeitos da pesquisa.

Segue a descrição dos resultados dos Segmentos de Cena selecionados:

Segmento de Cena A

No do Segmento de Cena A descrevemos as interações triádicas que envolvem a participação das Crianças 01 e 09 na situação educativa de uso da tarefa sem a apresentação prévia dos cartões de letra-figura-objeto. Observamos essas interações no Gráfico 07 e na transcrição deste segmento de cena apresentado na Tabela 20.

Gráfico 07

Segmento de Cena A – Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 20*Transcrição do Segmento de Cena A*

Tempo	Participante	Ações/Gestos	Fala
00:03:30,360"	Professora	Bate palmas, esfrega uma mão na outra e faz gestos indiciais para orientar à criança para encontrar o cartão de figura.	Agora é a vez da Criança 01. Vai lá, Criança 01.
00:03:33,238"	Professora	Movimenta as mãos, indicando os cartões de figura.	Primeiro pode escolher a pecinha preta, primeiro.
00:03:36,674"	Criança 01	A criança vira o cartão de figura e visualiza a figura do objeto balde.	
00:03:37,945"	Professora	Verbalização: Intervenção imperativa.	Mostra pros coleguinhas.
00:03:38,891"	Criança 01	Vira o cartão de figura. Vira para a Criança 08 e mostra o cartão.	
00:03:39,420"	Professora	Verbalização: Intervenção por perguntas.	O que é isso que ela pegou? Que, que é isso? Que desenho é esse?
00:03:42,970"	Criança 06	Verbalização: Resposta afirmativa	/baldi/
00:03:43,751"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Balde.
00:03:44,910"	Professora	A professora se inclina para indicar a primeira letrinha do balde no cartão de figura que está na mão da Criança 01.	Qual a primeira letrinha do balde, Criança 01? Fala pra tia.
00:03:47,022"	Criança 01	Pega um cartão de fundo azul e olha	
00:03:47,860"	Criança 08	Verbalização: A criança diz fonema /b/	B
00:03:47,860"	Professora	A professora não percebe a resposta da Criança 08 e deixa sua resposta sem retroalimentação.	
00:03:48,747"	Professora	Inclina-se, pega o cartão de fundo azul e recoloca-o na mesa com a fase virada para baixo. Verbalização. Retroalimentação corretiva.	Criança 01, antes de pegar, que letra?
00:03:50,434"	Criança 09	Pega um cartão de fundo azul e vira	
00:03:50,604"	Professora	Verbalização: Retroalimentação negativa. A professora gesticula com o dedo que não pode.	Criança 09, Criança 09, não pode! Não tá na sua vez!
00:03:52,850"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta o dedo para a letra inicial escrita no cartão.	Qual a letrinha do balde?
00:03:54,080"	Criança 01	A criança vira o cartão de figura e olha a letra inicial e verbaliza (resposta afirmativa)	B.
00:03:56,840"	Professora	A professora novamente aponta com o dedo a letra inicial no cartão de letra. Verbalização: retroalimentação positiva. A professora pega o cartão na mão da Criança 01.	B. A letrinha B.
00:03:58,340"	Professora	Gestos ostensivos: mostra o cartão de figura para as outras crianças. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Oh, a letrinha do balde.
00:03:59,670"	Professora	A professora balança o cartão de figura, girando-o em cima da mesa. Em seguida, coloca o cartão na mesa.	Você tem que achar a letrinha B. Tenta achar a letrinha B.
00:04:02,949"	Criança 01	A criança vira o cartão de letra de fundo azul.	
00:04:03,430"	Professora	A professora se direciona para pegar o cartão de figura da mão da	Mostra pros coleguinhas.

00:04:05,050"	Professora	Criança 01. Verbalização: declaração imperativa. Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de letra, despertando a atenção das crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Deu certo, gente? Esse é o B?
00:04:07,371"	Crianças 01 e 08	As crianças movem a cabeça, respondendo que não.	
00:04:07,371"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	Não!
00:04:07,937"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Não! Esse é o C.
00:04:09,344"	Criança 09	A criança pega o cartão B e mostra. Verbalização: Declaração afirmativa.	Aqui.
00:04:09,680"	Professora	A professora pega o cartão da mão da criança 09 e recoloca-o na mesa com a face virada para baixo. Gestos ostensivos: a professora balança a mão, chamando a atenção da criança ao mesmo tempo em que verbaliza (retroalimentação negativa).	Criança 09, você não pode mexer na vez do outro.
00:04:14,120"	Professora	A professora pega o cartão de figura e coloca ao lado do cartão de letra. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não fez o par.
00:04:15,930"	Professora	Gestos ostensivos: a professora recoloca os cartões na mesa, chamando a atenção das crianças para observarem o local em que está colocando o cartão de figura e de letra (ZAP). Gesto ostensivo indicial: a professora levanta o dedo indicador, chamando a atenção das crianças. Gira os dedos, indicando mudança de posição dos cartões.	Então vou devolver, ó. Vou pôr aqui o balde e aqui a letrinha C.
00:04:22,139"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Se você prestar atenção, você vai lembrar depois a posição das letrinhas.
00:04:23,334"	Criança 01	A criança balança a cabeça fazendo movimento afirmativo e concordando com a fala da professora.	
00:04:24,576"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Então, a Criança 01 não fez ponto dessa vez.
00:04:26,850"	Professora	Gestos indiciais: a professora aponta para a Criança 09 e se inclina para arrumar os cartões de fundo preto na mesa. Verbalização: Declaração afirmativa.	Agora, é a vez da Criança 09! Criança 09, pega a pecinha preto primeiro.
00:04:30,311"	Criança 9	A criança dá volta na mesa.	
00:04:31,130"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Não vale virar fora da sua vez.
00:04:33,506"	Criança 9	A Criança 09 pega um cartão de fundo preto.	
00:04:35,304"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Mostra pros coleguinhas, Criança 09.
00:04:36,463"	Criança 09	A criança mostra o cartão de figura para os colegas.	
00:04:37,331"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso que você pegou?
00:04:38,523"	Criança 09	A criança olha para a figura e responde.	Óculos.
00:04:39,500"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva, ACT.	O "óculos", do vovô João.

00:04:41,493"	Professora	A professora aponta para a primeira letra e pega o cartão de figura da mão da criança.	Qual é a primeira letrinha de óculos, Criança 9? Você sabe?
00:04:44,997"	Criança 09	A criança balança a cabeça fazendo sinal afirmativo.	
00:04:45,711"	Professora	Gestos indiciais: a professora aponta para a letra inicial da palavra no cartão de figura.	Qual o nome dessa letrinha?
00:04:46,130"	Criança 09	Verbalização: Declaração afirmativa.	O.
00:04:46,130"	Criança 08	Verbalização: Declaração afirmativa.	O.
00:04:46,965"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão, apontando a letra O com o dedo indicador.	O. Olha aqui a letrinha. O "O" do óculos
00:04:49,850"	Professora	Gestos indiciais: a professora indica para a Criança 09 procurar o cartão de letra na mesa.	Agora, Criança 9 tenta achar do fundo azul.
00:04:49,850"	Criança 09	A criança dá volta na mesa para pegar o cartão de fundo azul.	
00:04:51,026"	Criança 01	A criança olha o cartaz do alfabeto acima do quadro e verbalização (declaração afirmativa).	O de ovo.
00:04:52,583"	Criança 1	Verbalização: A criança repete (declaração afirmativa).	Do ovo.
00:04:54,475"	Professora	A professora não ouve a criança 01 e verbaliza (declaração afirmativa).	Vamos ver se a Criança 9 vai ter sorte, gente. Vamos ver!
00:04:56,292"	Criança 09	A criança 9 vira o cartão, visualiza e recoloca-o na mesa com a face virada para baixo.	
00:04:57,508"	Professora	Gestos ostensivos: a professora balança a cabeça, dizendo que não e indica com a mão para a criança parar. Verbalização (declaração afirmativa).	Eita! /ãã/. Já virou essa. Agora mostra.
00:04:59,830"	Criança 09	A criança pega e vira o cartão.	
00:05:00,689"	Professora	Gestos ostensivos: a professora pega o cartão da mão da criança e mostra para as crianças. Verbalização: Declaração afirmativa e intervenção interrogativa.	Olha a letrinha que a Criança 9 pegou. É o O de óculos?
00:05:03,950"	Criança 06	A criança balança o corpo e a cabeça, dizendo que não. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:05:03,950"	Criança 01	A criança balança a cabeça, dizendo que não.	
00:05:05,033"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de letra para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Qual, que é essa aqui?
00:05:07,364"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Qual, que é essa?
00:05:08,329"	Criança 01	A criança olha para o alfabeto fixado acima do quadro e verbaliza (declaração afirmativa).	R.
00:05:08,360"	Professora	A professora pega no ombro da Criança 08 e pergunta (intervenção interrogativa)	Que letrinha é essa, Criança 08?
00:05:12,121"	Criança 08	A criança olha para o cartão, sorri e responde.	R.
00:05:12,242"	Professora	A professora indica o alfabeto na parede acima do quadro e verbaliza (declaração afirmativa). Ao falar rato, ela enfatiza o	Olha lá, o r do rato e de regador. Não é esse.

		fonema inicial /r/	
00:05:15,300"	Criança 09	A criança 9 fica chateada porque não formou o par e abaixa a cabeça na mesa.	
00:05:16,729"	Professora	Gestos ostensivos: a professora coloca os cartões de letra e figura um ao lado do outro, chamado a atenção das crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Deu certo esse par?
00:05:17,451"	Criança 06	A criança nega, balançando a cabeça. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:05:18,318"	Criança 01	A criança nega, balançando a cabeça. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:05:19,559"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra os cartões para as crianças.	Então, a gente devolve ó. Vai memorizando.
00:05:20,687"	Criança 09	Verbalização: Declaração afirmativa.	Ah, não!
00:05:21,890"	Professora	A professora recoloca na mesa os cartões de letra e figura.	Vou por o R aqui e o óculos de volta.
00:05:24,630"	Professora	A professora arruma os cartões na mesa. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não fez ponto.
00:05:24,838"	Criança 09	A criança movimenta as mãos e verbaliza (declaração afirmativa).	Ah, não!
00:05:24,918"	Criança 08	A criança disse sorrindo. Verbalização: declaração afirmativa.	Não vai ganhar!

Fonte: Episódio de videogravação 01, de 09.06.2002.

A situação educativa neste Segmento de Cena estrutura-se em duas Zonas (Gráfico 07): Zona de Movimentos Livres (ZML) e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

A descrição da ZML permite caracterizar os momentos em que a organização da situação educativa coincide com o uso de estratégias que inibem a ação e resposta das crianças.

Como observamos no Gráfico 07 e na transcrição do Segmento de Cena A (Tabela 20), neste segmento de cena identificamos seis momentos que a situação educativa situa-se na ZML durante o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto:

- a) No intervalo **00:03:47,880" a 00:03:52,850"** observa-se que a Criança 09 não respeita a vez da Criança 01 e tenta encontrar o cartão de letra correspondente ao cartão de figura do balde. Nesse momento, a Criança 09 recebe uma retroalimentação negativa (RtD), sendo instruída pela professora que ela precisa esperar sua vez na partida;
- b) No intervalo **00:04:08,850" a 00:04:15,930"** observa-se outra retroalimentação negativa (RtD) à ação da Criança 09 que novamente tenta virar um cartão de figura e a retroalimentação dada pela professora lhe adverte que ela precisa respeitar as regras do jogo. Além disso, a professora destaca que a Criança 01 não fez o par e, por isso não faz 'ponto' na partida e enfatiza que as crianças precisam prestar atenção onde estão os cartões de letra e figura para conseguirem formar os pares correspondentes;
- c) No intervalo **00:04:24,576" a 00:04:26,850"** em que a professora assinala que a Criança 01 não pontuou na partida porque não fez o par correspondente entre letra-figura-objeto;
- d) No intervalo **00:04:31,130" a 00:04:34,120"** observa-se que a professora reitera o respeito às regras do jogo e enfatiza as crianças que não vale virar os cartões se não for sua vez na partida, retomando a ação da Criança 09;
- e) No intervalo **00:04:54,000" a 00:04:54,240"** nota-se que a estratégia usada pela professora indica que a criança precisa 'ter sorte' para formar o par de letra-figura-objeto;

f) No intervalo *00:05:24,630” a 00:05:26,267”* em que a professora destaca que a Criança 09 não pontuou e a Criança 08 diz, sorrindo, que a Criança 09 não vai ganhar na partida.

Consideramos esses resultados importantes porque descrevem a relevância de se atentar para as instruções da tarefa, uma vez que o objetivo do jogo não é o de ‘adivinhação’ ou ‘sorte’, mas o de propiciar espaço para mudanças na consciência fonêmica da criança.

Quando a situação educativa situa-se na ZPD descrevemos como as interações triádicas estabelecidas propiciam as ações e respostas das crianças nas práticas de literacia focadas no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Segmento de Cena A - Resultados observados na participação da Criança 01

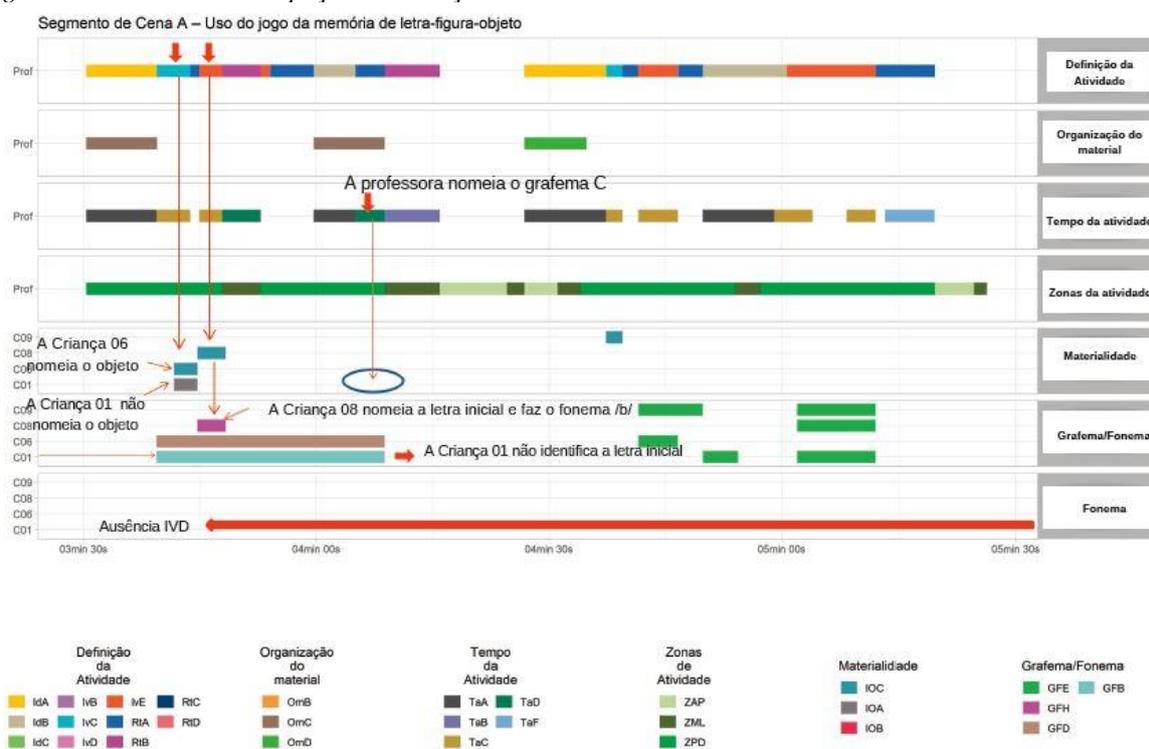
Nas interações com Criança 01, observa-se na Figura 11 que a professora faz uso de intervenções (verbalizações interrogativas) que propiciam às crianças nomearem o objeto representado no cartão de figura (IvC) e identificarem a letra inicial da palavra que nomeia o referido objeto (IvE).

Porém, a Criança 01 não nomeia o objeto do cartão de figura (IOA) e nem identifica a letra inicial. O que se observa na Figura 11 é a interação de outras crianças: a Criança 06 nomeia o objeto (IOC) e a Criança 08 nomeia a letra inicial do balde e ao dizer a letra B, faz o fonema do grafema /b/ (GFH).

Assim, em relação ao desempenho fonêmico consideramos que a participação da Criança 01 no indicador GFB (Gráfico 07, Figura 11), em que a criança não identifica o nome do objeto, mas identifica o grafema inicial do nome do objeto.

Nota-se, na transcrição desse intervalo que a Criança 01 não nomeia o objeto e nem identifica a letra inicial. Porém, as interações das Crianças 06 e 08 lhe permite apropriar-se desse conhecimento e, em sequência, quando a Criança 01 vira o cartão da letra C e a professora interveem lhe perguntando se aquela é a letrinha B, ela responde que não.

Figura 11
 Segmento de Cena A: Participação da criança 01



Fonte: Elaboração própria.

Figura 12
 Trecho do Segmento de Cena A: participação Criança 01

A criança vira o cartão de figura do balde.
 Professora: Mostra pros coleguinha. O que é isso que ela pegou? Que, que é isso? Que desenho é esse?
 Criança 6: /baldi/
 Professora: Qual a primeira letrinha do balde, Criança 1? Fala pra tia.
 Criança 8: B (pronuncia o fonema /b/)
 Professora: Criança 1, antes de pegar, que letrinha?
 Professora: Criança 9, Criança 9, não pode! (professora gesticula que não pode). Não tá na sua vez!
 Professora: Qual a letrinha do balde (professora aponta o dedo para a letra inicial escrita no cartão).
 Criança 1: B.
 Professora: B. A letrinha B. (a professora novamente aponta com o dedo a letra inicial no cartão de grafema). Olha a letrinha do balde (professora mostra o cartão para as outras crianças). Você tem que achar a letrinha B. Tenta achar a letrinha B.
 A criança vira o cartão da letra C.
 Professora: Mostra pros coleguinhas. (a professora pega o cartão da letra na mão e questiona) Deu certo, gente? Essa é a letra B?
 As crianças movem a cabeça, fazendo que não.
 Criança 1: Não!
 Professora: Não! Esse é o C.

Fonte: Transcrição do Segmento de Cena A (Tabela 15).

Observa-se no Gráfico 07 que a professora também o uso de gestos indiciais (IdA/IdB) para a criança visualizar e nomear a letra inicial da palavra representa no cartão de figura (Fotografia 03, Anexo 05). Mas, não se observam estratégias intencionais que solicitem às crianças a identificação do fonema inicial do nome do objeto (IdD).

Observou-se que as estratégias são dirigidas à criança que está participando da partida no momento e que às vezes a professora não percebe a participação de outras crianças na situação educativa. É o que acontece, por exemplo, no intervalo **00:03:44,720” a 00:03:48,310”** (Tabela 20) em que não observamos intervenção ou retroalimentação da professora quando a Criança 08 diz a letra B, enfatizando o fonema /b/. No entanto, esse dado nos mostra que a Criança 08 identifica o nome do objeto balde, soube dizer seu grafema inicial e pronunciou o seu fonema inicial (GFH, no Gráfico 07).

É interessante destacar que no momento em que a Criança 01 pega o cartão de letra se observa intervenção da professora perguntando se aquela letra é o grafema inicial de balde (IvE, Gráfico 07). Porém, a professora inibe a resposta da criança e antecipa a nomeação da letra, dizendo que o cartão é da letra C. Aqui, mais uma vez não se observa intervenção dirigida da professora para a identificação do fonema correspondente aos grafemas B e C explorados nesse intervalo da situação educativa.

No momento de interação com a Criança 01 também não se observou intervenção da professora para a criança descrever os usos funcionais do objeto balde (IvF, Figura 11).

Segmento de Cena A - Resultados observados na participação da Criança 09

Nas interações estabelecidas a partir da participação da Criança 09 nota-se que o material foi disposto de modo que a criança precise se movimentar ao redor da mesa para pegar os cartões de letra e figura e assim participar da partida do jogo (OmD, Gráfico 07).

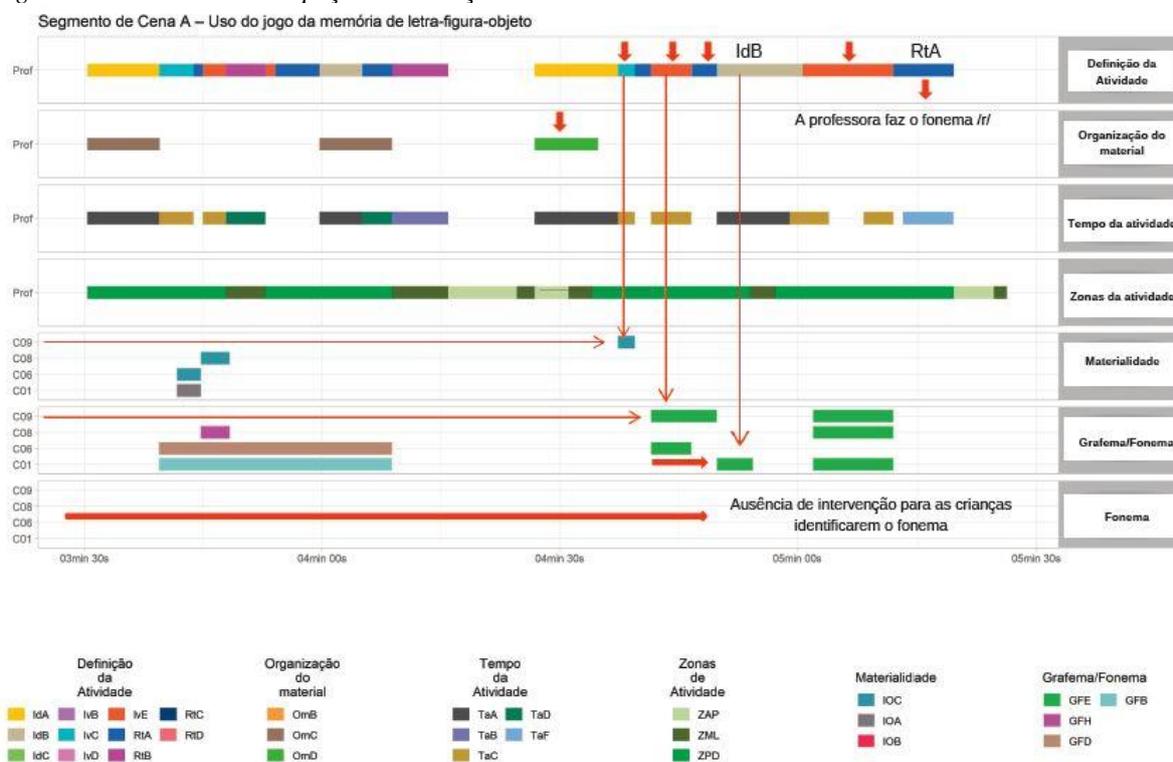
Consideramos que em dois intervalos (**00:04:33,506” a 00:04.54,000” e de 00:04:57,240” a 00:05:19.559”**, Tabela 15) a situação educativa situa-se na ZPD (Gráfico 07). Nesses momentos observou-se que as interações triádicas estabelecidas propiciam a construção de aprendizagens acerca do funcionamento do princípio alfabético por meio da introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente.

A análise microgenética do intervalo **00:04:34,120” a 00:04:49,850”** (Tabela 15, Figura 13) nos permitem observar que a professora fez intervenções para a Criança 09 nomear o objeto (IvC) e a Criança 09 diz que é o óculos (IOC).

Em seguida, observa-se que professora deu retroalimentação positiva à resposta da criança, lembrando que o objeto era do vovô João da história de familiarização da tarefa e realiza intervenção da professora para a criança identificar o grafema inicial do nome do objeto (RtA/IvE, Figura 13, Gráfico 07).

Figura 13

Segmento de Cena A: Participação da criança 09



Fonte: Elaboração própria.

No momento em que a professora indica para a criança encontrar o cartão de letra (IdB, figura14), a Criança 01 participa da situação educativa dizendo que o grafema é do “ovo” (Trecho da transcrição, Figura 14). Nesse intervalo, a situação educativa fica sem regulação do adulto, mas nota-se que a Criança 01 está acessando sua memória para associar o grafema O à palavra OVO. Atribuiu-se, assim, o indicador GFE para a Criança 01 (Figura 13, Gráfico 07) em que ela identifica o objeto e o grafema inicial.

Em sequência, observa-se que a Criança 01 volta a compartilhar e interagir na situação educativa, dizendo que o cartão corresponde à letra R (GFE, Figura 13/ Trecho da transcrição, Figura 14). Mas, a professora não percebe a participação da Criança 01 e deixa a resposta dessa criança sem retroalimentação. Então, a professora interveio perguntando à Criança 08 qual é a letra e lhe mostra o cartão de letra (IvE, Figura 13).

Em sequência, a Criança 08 nomeia a letra R (GFE, Figura 13) e, em sua retroalimentação (RtA, Figura 13), a professora se antecipa e já pronuncia o fonema /r/, associando-o as palavras rato e regador ao mesmo tempo em que faz um referência gestual indicando o alfabeto fixado na parede da sala de aula (Fotografia 04 no Anexo 05).

Figura 14

Trecho do Segmento de Cena A: participação Criança 09

Professora: Qual o nome dessa letrinha?
 Criança 9: O.
 Criança 8: O.
 Professora: Olha aqui a letrinha O do óculos (mostra o cartão apontando a letra O com o dedo indicador).
 Professora: Agora, Criança 9 tenta achar do fundo azul.
 Criança 1 olha o cartaz do alfabeto acima do quadro e diz: O de ovo.
 Criança 1 repete: Do ovo.
 Professora: Vamos ver se a Criança 9 vai ter sorte. Vamos ver!
 A criança 9 vira o cartão.
 Professora gesticula que na e diz: Eita! /ãã/. Já virou essa. Agora mostra.
 A criança 9 pega e vira o cartão.
 A professora se dirige à criança e diz: Olha a letrinha que a Criança 9 pegou. É o O de óculos?
 Criança 6: Não.
 Professora: Qual, que é essa aqui (pergunta mostrando o cartão de letra).
 Criança 1: R.
 Professora: Que letrinha é essa, Criança 8?
 Criança 8: R.
 Professora. R. Olha lá (indica o alfabeto na parede acima do quadro), o r do rato (fala a palavra rato enfatizando o fonema inicial /r/) e de regador. Não é esse. Deu certo esse par?
 A criança 9 fica chateada porque não formou o par e abaixa a cabeça na mesa.
 Criança 6: Não.
 Criança 1: Não.

Fonte: Transcrição do Segmento de Cena A (Tabela 15).

Nota-se na Figura 13 a ausência de intervenção intencional para que as crianças identifiquem o fonema correspondente ao grafema R (Figura 13).

A participação da Criança 09 chama a atenção ainda quanto à sua insatisfação em não conseguir formar o par de letra-figura (Figura 14). Observa-se, então, no Gráfico 07 o

indicador tempo da atividade (TaF), que a ação da criança de insatisfação não recebeu nenhuma retroalimentação por parte da professora.

Segmento de Cena B

O Segmento de Cena B permite descrever as interações das Crianças 01 e 09 nos momentos da situação educativa em que a professora faz a apresentação prévia dos cartões de letra-figura-objeto.

Os dados apresentados no Gráfico 08 nos permitem comparar os resultados referentes ao uso da tarefa com e sem a apresentação dos cartões de letra-figura-objeto. E, no Tabela 21 apresentamos a transcrição deste Segmento de Cena.

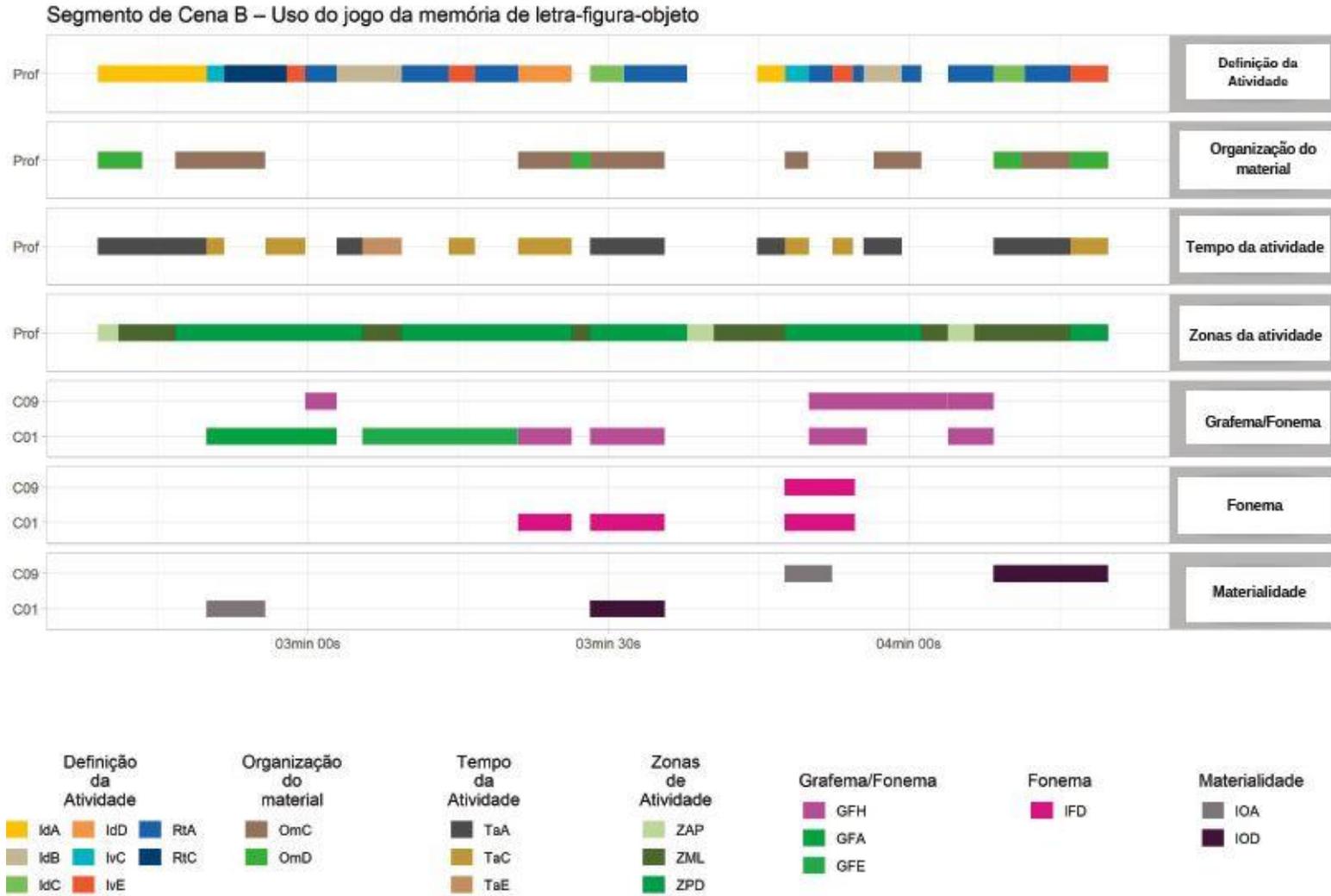
Assim como realizamos na descrição do segmento anterior, no Segmento de Cena B consideramos as categorias dos organizadores da tarefa para caracterizar as interações triádicas estabelecidas a partir da identificação das ZML e da ZPD e assim descrever as ações e respostas das crianças quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

Na análise microgenética do Segmento de Cena B, identificamos que a situação educativa situa-se na ZML (Tabela 21, Gráfico 08) nos seguintes intervalos de tempo:

- a) **00:02:41,080" a 00:02:46,770"**: observa-se que a Criança 03, seguindo as instruções dadas para o desenvolvimento da tarefa, expressa o desejo da Criança 01 ganhar na partida, fazendo o par de letra-figura-objeto corretamente e a professora destaca que a criança precisa 'ter sorte';
- b) **00:03:05,420" a 00:03:09,380"**: observa-se que a Criança 01 vira lentamente o cartão e a retroalimentação da professora indica que se ela virou, a criança precisa ficar com o referido cartão, não podendo escolher outro;
- c) **00:03:26,340" a 00:03:28,180"**: observa-se que retroalimentação da professora indica que a Criança 01 fez ponto por conseguir formar o par de letra-figura;

Gráfico 08

Segmento de Cena B – Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 21*Transcrição do Segmento de Cena B*

Tempo	Participante	Ações/Gestos	Fala
00:02:39,030"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para a Criança 01 iniciar a sua vez no jogo. Verbalização: Declaração afirmativa.	Agora, Criança 01.
00:02:41,080"	Criança 03	Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 01, espero que você ganha, né Criança 01.
00:02:41,080"	Criança 01	A criança dá volta na mesa para ficar mais perto dos cartões do jogo.	
00:02:44,437"	Professora	A professora bate palmas. Verbalização: Declaração afirmativa.	Vamos lá! Tomara que a Criança 1 dê sorte.
00:02:46,770"	Criança 01	A Criança 01 chega perto dos cartões e escolhe um de fundo preto.	Vai lá, Criança 1. Escolhe uma.
00:02:46,770"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	lá, Criança 1. Escolhe uma.
00:02:49,296"	Criança 01	A criança pega um cartão e vira.	
00:02:50,541"	Professora	A professora pega o cartão e pergunta. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso, Criança 01?
00:02:51,650"	Criança 09	Verbalização: Declaração afirmativa.	Martelo.
		Verbalização: Retroalimentação corretiva.	
00:02:52,175"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta a letra inicial da palavra que nomeia o objeto no cartão de figura.	Ãããã. Quase! Começa com M
00:02:54,129"	Criança 11	Verbalização: Declaração afirmativa.	Machado.
		Verbalização: Retroalimentação positiva.	
00:02:54,716"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão para as crianças e reafirma o nome do objeto. Ao dizer a palavra machado, a professora prolonga o fonema inicial /m/.	Machado. É um /mmmmmachado/.
00:02:57,894"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para os cartões de fundo azul e pergunta. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Qual a letrinha que a gente tem que achar?
00:02:59,760"	Criança 09	Verbalização: Declaração afirmativa.	M.
00:03:00,740"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	M.
00:03:00,740"	Criança 01	A criança dá volta na mesa para ficar mais próximo dos cartões de letra, de fundo azul.	
00:03:02,055"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Muito bem, Criança 09!
00:03:02,860"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a Criança 01 encontrar o cartão de letra.	Vai lá, Criança 01. Será que você sabe mesmo onde tá o M?
00:03:05,420"	Criança 01	A criança 01 escolhe e vira o cartão olhando a letra.	
00:03:08,070"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Se virar, já era. Vira!
00:03:09,380"	Criança 01	A criança olha a letra e comemora, verbalizando, balançando as mãos e pulando.	Êêêê!
00:03:10,759"	Criança 09	Bate palmas.	

00:03:10,759"	Criança 03	Comemora, pulando.	
00:03:11,582"	Professora	A professora comemora verbalizando. Gestos ostensivos: a professora pega os cartões de letra e figura e coloca um ao lado do outro, mostrando-os para as crianças.	Êêêê! Ela conseguiu, gente!
00:03:13,033"0	Criança 09	Verbalização: Declaração afirmativa.	Sim!
00:03:14,076"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra os cartões de letra e figura para as crianças. Verbalização: Intervenção afirmativa e interrogativa.	Olha a letrinha do machado. Qual é? Criança 04, qual é a letrinha?
00:03:18,004"	Criança 08	Verbalização: Declaração afirmativa.	A Criança 08 tá ligada!
00:03:18,660"	Criança 04	Verbalização: Declaração afirmativa.	M.
00:03:19,180"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra os cartões de letra e figura. Verbalização: Declaração afirmativa, imperativa.	M, fala para tia /eme/.
00:03:20,990"	Crianças	As crianças repetem o nome da letra.	M (/eme/).
00:03:21,776"	Professora	A professora chama a criança pelo nome e pede para repetir a palavra machado. A professora prolonga o fonema /m/ ao dizer machado.	O Criança 8, fala para tia, /mmmmachado/.
00:03:24,149"	Criança 08	A criança repete a palavra machado, prolongando o fonema inicial assim como a professora fez.	/mmachado/
00:03:24,980"	Professora	A professora repete machado, prolongando o fonema inicial /m/. Em seguida, vira-se para pegar a caixa de objetos na mesa ao lado.	/mmmachado/. Ponto para Criança 01.
00:03:28,180"	Professora	A professora pega a caixa de objetos que está na mesa ao lado e estende para a criança. Verbalização: Declaração imperativa.	Criança 01, acha o machado.
00:03:29,297"	Criança 01	Uso canônico do objeto: A criança 01 procura o objeto na caixa e quando o pega o balança e bate-o na mesa imitando seu uso funcional.	
00:03:31,588"	Professora	A professora recoloca a caixa de objetos na mesa. Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de figura para as crianças. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Olha o machado. Igualzinho, óh! Muito bem! Ponto pra Criança 01.
00:03:36,500"	Professora	A professora pega os cartões e o brinquedo e os coloca na mesa.	
00:03:36,865"	Criança 04	Verbalização: Declaração afirmativa.	Esse machado é até bonitinho, tia.
00:03:37,860"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa. Gesto indicial: aponta para a Criança 09.	É a vez de quem, agora? Começa de novo, né? Criança 09 que foi a primeira?
00:03:42,701"	Professora	A professora bate palmas e estala os dedos.	Sua vez, Criança 09! Falta você fazer um ponto, Criança 09. Vai lá!
00:03:44,860"	Criança 09	A criança 09 pega um cartão de fundo preto e vira.	
00:03:45,919"	Criança 04	A criança leva as mãos no rosto, expressando ansiedade.	A Criança 9, ganha, por favor!
00:03:47,024"	Professora	A professora pega o cartão da mão da criança. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso, Criança 9?
00:03:49,184"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de figura para as	Que isso, que ela tirou?

00:03:49,184"	Criança 09	crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	
00:03:50,725"	Criança 08	A criança pula no seu lugar.	
00:03:51,383"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Lixa.
00:03:52,400"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de figura para as crianças e nomeia o objeto, enfatizando o fonema inicial.	/llllllixa/. Qual é a letrinha de lixa?
00:03:54,440"	Criança 08	Gestos indiciais: a professora aponta para letra inicial da palavra no cartão de figura. Ao dizer o nome do objeto, prolonga o fonema inicial /l/.	Qual é a letrinha de /llllllixa/?
00:03:55,480"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	L.
00:03:59,330"	Criança 09	Gestos indiciais: professora indica para a criança procurar o cartão do grafema L	L. Vamos achar a letrinha L.
00:04:00,089"	Professora	A Criança 9 pega o cartão e vira já comemora pulando.	Êêêê.
00:04:00,146"	Criança 01	Verbalização.	
00:04:00,146"	Criança 04	A professora comemora, dando retroalimentação positiva por meio da fala.	Ponto!
00:04:01,250"	Professora	A criança 01 comemora batendo palmas.	
00:04:02,415"	Crianças 01 e 08	A criança 4 comemora pulando e, em seguida, abraça a Criança 09.	
00:04:02,703"	Criança 11	Gestos ostensivos: a professora pega o cartão de figura e coloca-o ao lado do cartão de letra e mostra para as crianças.	Deu certo, gente?
00:04:03,930"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	
00:04:06,560"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Sim!
00:04:08,440"	Criança 08	A criança 11 mexe em um cartão de fundo preto na mesa	
00:04:08,579"	Professora	A professora diz, ajeitando o cartão que a criança 11 estava mexendo. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Olha a letrinha da lixa! A letrinha L.
00:04:10,450"	Professora	A professora diz baixinho para a criança 11.	Tira do lugar, não.
00:04:11,500"	Criança 08	Verbalização: Declaração afirmativa.	O tia, tá todo mundo ganhando!
00:04:13,030"	Criança 09	A professora chama a criança e, então, se vira para pegar a caixa de objetos na mesa ao lado.	Criança 09!
00:04:13,712"	Professora	A professora pega a caixa de objetos e coloca-a próxima da criança 09. Verbalização: Declaração imperativa.	Vamos lá, Criança 09! Acha a lixa.
00:04:14,068"	Professora	A criança repete, chamando a atenção da professora.	O tia, tá todo mundo ganhando!
		A criança pega a lixa na caixa.	
		Uso canônico: a criança limpa a mão e depois limpa a sua unha.	
		A professora se vira para Criança 08 que está chamando-a, balança a cabeça e lhe responde. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Tá todo mundo com a memória boa.

00:04:14,154"	Professora	Gestos ostensivos: A professora pega a lixa da mão da Criança 9 e coloca junto com o cartão de figura e mostra para as crianças. Verbalização: Declaração afirmativa.	Olha a lixa.
00:04:18,098"	Professora	Gestos indiciais: a professora passa o dedo por cima da letra L. Verbalização: Declaração afirmativa.	Olha a letrinha da lixa. A letrinha L
00:04:19,920"	Professora	A professora coloca o objeto e os cartões na mesa ao lado. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Parabéns, Criança 09!

Fonte: *Episódio de videogravação 03, de 14/06/2022.*

- d) *00:03:40,540” a 00:03:47,620*: observa-se que a fala da professora retroalimenta a necessidade de fazer pontos na tarefa e que a Criança 04 demonstra expressões e gestos de aflição, levando a mão no rosto ao mesmo tempo em que deseja sorte para a Criança 09 fazer ponto na partida;
- e) *00:04:01,250” a 00:04:03,910”*: observa-se que a retroalimentação da professora pressupõe que para ponto na tarefa é preciso ‘dar certo’ a correspondência entre os cartões de letra e figura enquanto as Crianças 04 abraça a Criança 09 porque esta última conseguiu encontrar os pares correspondentes da figura lixa e o grafema L;
- f) *00:04:06,560” a 00:04:16,154”*: observa-se que as crianças ficam eufóricas porque estão conseguindo formar os pares de letra-figura e assim pegar o objeto na caixa de objetos e, então, a Criança 08 diz à professora que todas as crianças estão fazendo pontuação e a retroalimentação da professora indica que as crianças estão com ‘memória boa’.

Consideramos relevantes esses momentos da situação educativa porque reiteram as observações do Segmento de Cena A, em que se observa como o equívoco das instruções dadas pela pesquisadora à professora quanto à organização da situação educativa para o uso do jogo da memória predomina nas interações triádicas. Reforça-se a ideia de que a criança precisa pontuar no jogo e o propósito da tarefa deve ser o de focar no desenvolvimento da consciência fonêmica da criança.

Observa-se, no entanto, a presença de momentos em que a situação educativa situa-se na ZPD (Gráfico 08) e abrem espaço para a ação das crianças em relação à construção de competências de literacia emergente e familiarização do princípio alfabético, como destacamos nos intervalos referentes às participações das Crianças 01 e 09.

Segmento de Cena B - Resultados observados na participação da Criança 01

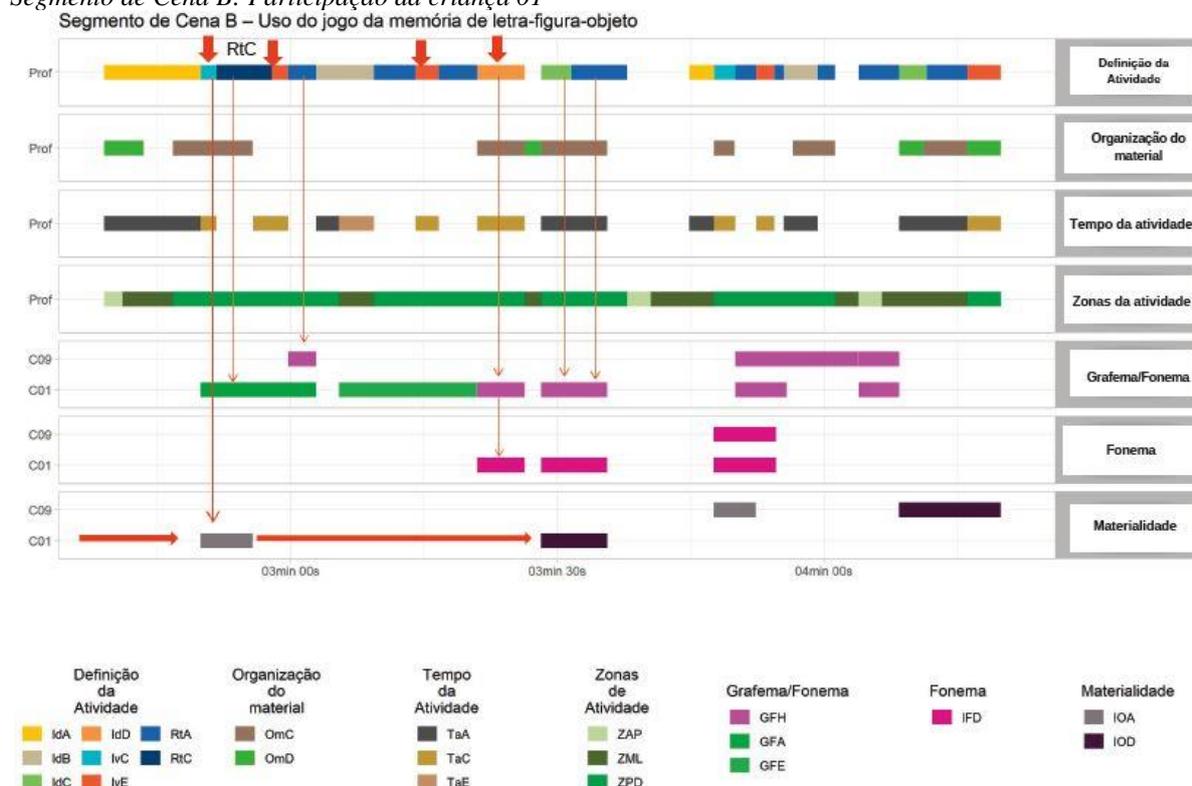
Identificou-se que no intervalo *00:02:46,770” a 00:03:05,420”* (Tabela 21) as intervenções dirigidas da professora propiciam a ação e a resposta da Criança 01 para a

nomeação do objeto representado no cartão de figura e a identificação do grafema do cartão de letra como destacamos na Figura 15 nos indicadores IvC/IvE.

Nota-se que a Criança 01 diz que o objeto no cartão é o martelo e a após a retroalimentação corretiva dada pela professora (RtC, Figura 15), a Criança 11 participa da situação e nomeou o objeto corretamente (Trecho da transcrição do segmento de cena, Figura 16).

Figura 15

Segmento de Cena B: Participação da criança 01



Fonte: Elaboração própria.

No entanto, não se observa o uso de estratégia intencional para a identificação do fonema inicial do nome do objeto machado. A professora antecipa-se e a em sua retroalimentação ela diz o nome do objeto novamente, mas enfatiza o fonema inicial, prolongando o som do fonema /m/ (IdD, Figura 15). E, por consequência, o conhecimento compartilhado pela professora propicia a novas aprendizagens à Criança 01 (GFH/IFD, Figura 15).

Observa-se que a professora usa gestos indiciais para perguntar qual a letra inicial do machado (intervalo *00:02:57,894” a 00:03:02,860”*, Tabela 16). E, a Criança 09 atenta ao som inicial que a professora enfatiza ao dizer machado, dá a retroalimentação à professora, identificando o grafema M como a letra inicial de Machado (GFH, Figura 15). A professora, então, elogia a Criança 09 por sua resposta (RtA, Figura 15).

Figura 16

Trecho do Segmento de Cena B: participação Criança 01

A criança pega um cartão e vira.

A professora pega o cartão, perguntando: Que isso, Criança 1?

Criança 9: Martelo.

Professora: Ãããã. Quase! Começa com M.

Criança 11: Machado.

Professora: Machado (mostra o cartão para as crianças). É um /mmmmachado/ (a professora diz a palavra prolongando o fonema inicial /m/).

Professora: Qual a letrinha que a gente tem que achar? (a professora pergunta indicando a letra inicial no cartão).

Criança 9: M.

A criança 1 dá volta na mesa para escolher outro cartão..

Professora: Muito bem, Criança 9! Vai lá, Criança 1. Será que você sabe mesmo onde tá o M?

A Criança 1 escolhe e vira o cartão olhando a letra.

Professora: Se virar, já era. Vira!

A Criança 1 termina de virar o cartão e comemora: Êêêê!

Professora: Êêêê! Ela conseguiu, gente? (pergunta colocando os cartões de letra-figura ao lado um do outro).

A criança 9 bate palmas.

A criança 3 comemora.

Criança 9: Sim.

Professora: Olha a letrinha do machado. Qual é? Criança 4?

Criança 4: M /eme/.

Criança 8: O (nome da criança) tá ligado.

Professora: M, fala para tia /eme/(pedindo para as crianças repetirem).

Professora: O Criança 8, fala para tia. /mmmachado/ (a professora diz machado prolongando o fonema inicial).

A Criança 8 repete o fonema seguido da palavra: /mmmachado/.

Fonte: Transcrição do Segmento de Cena B (Tabela 16).

No próximo intervalo em que a situação educativa situa-se na ZPD (Gráfico 08) e na Figura 16 observa-se que a Criança 01 usa gestos corporais para demonstrar sua alegria ao encontrar o cartão da letra M correspondente à figura do machado (Fotografia 05, Anexo 05).

Ao mesmo tempo, as Crianças 09 e 03 também comemorando batendo palmas e pulando enquanto a professora dá uma retroalimentação positiva à ação da criança e faz gestos ostensivos colocando os cartões de letra e figura um ao lado do outro (intervalo *00:03:09,380” a 00:03:26,340”*, Tabela 21). Observa-se, ainda, o uso de intervenções

direcionadas da professora solicitando para as Crianças 04 e 08 pronunciarem o nome da letra e o fonema inicial do machado (Figura 16).

Quando a professora indica para a criança pega o objeto correspondente ao par de letra-figura formado (IdC, Figura 15/Gráfico 08), nota-se que a caixa de objetos está distante das crianças durante a partida do jogo (OmD, Figura 15/Gráfico 08).

Mas, aqui a introdução da materialidade ganha destaque na ação da Criança 01. Ao achar o brinquedo machado, a Criança 01 imediatamente imita o seu uso funcional (uso canônico), balançando o brinquedo no ar e depois o batendo na mesa (IOD, Figura 15/Gráfico 08) (Fotografia 06 no Anexo 05).

Salienta-se que o brinquedo permaneceu na sua mão apenas 05 segundos e 490 milésimos de segundos, mas tempo suficiente para a criança construir novas aprendizagens (GFH/IFD, Figura 15/Gráfico 08).

A retroalimentação da professora nesse momento (Tabela 21) indica que o brinquedo é igual ao do cartão de figura e elogia a Criança 01 por 'fazer ponto' na partida.

Segmento de Cena B - Resultados observados na participação da Criança 09

Em relação às interações triádicas em que a Criança 09 participa da situação educativa que a professora faz intervenções intencionais que motivam a ação e resposta das crianças quanto à nomeação do objeto representado no cartão de figura e a identificação do grafema do cartão de letra (IvC/IvE, Gráfico 08/Figura 17).

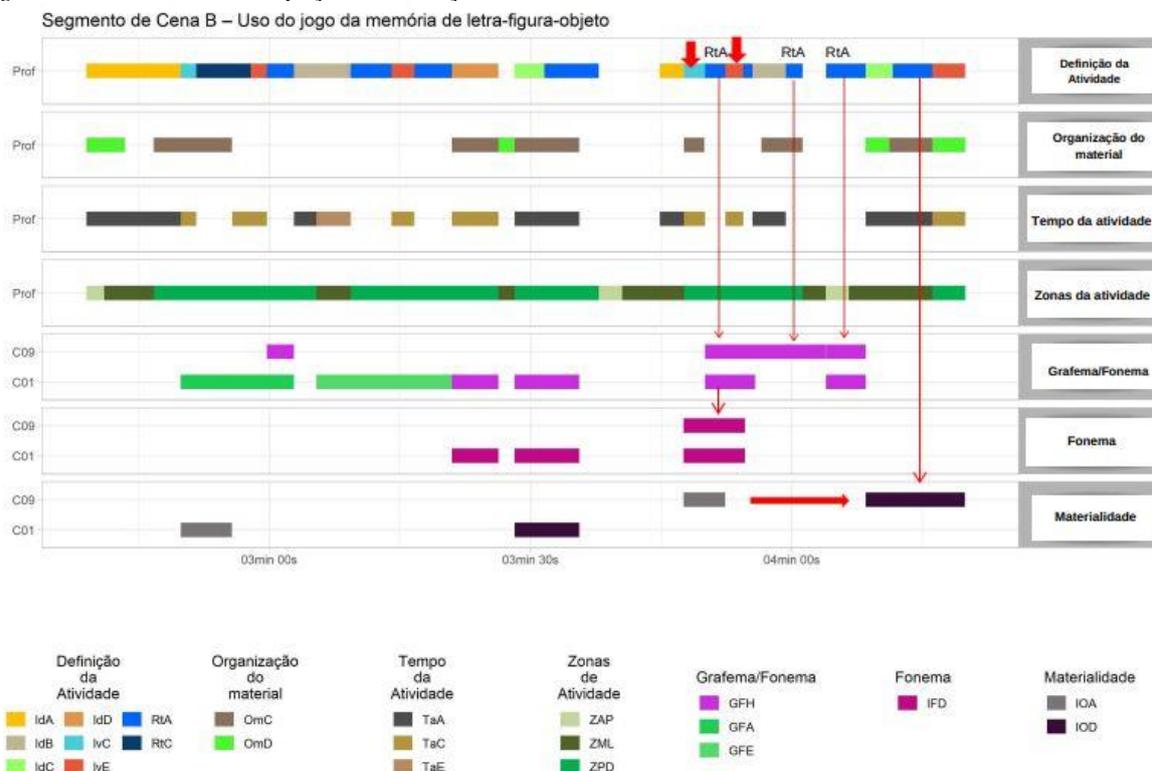
A professora usa gestos ostensivos para despertar a atenção da Criança 09 para encontrar os cartões de letra e figura e faz uso de gestos de assinalar, indicando a letra inicial de lixa no cartão de figura.

Nesse intervalo (Figura 18) observa-se que a professora antecipa-se e ao dar retroalimentação à resposta da criança já pronuncia o fonema /l/ (RtA), enfatizando-o ao dizer a palavra lixa ao nomear o objeto e ao perguntar a letra inicial da palavra lixa. E, por isso,

consideramos que as interações triádicas nesse momento propiciam às crianças aprendizagens quanto aos usos do princípio alfabético.

Figura 17

Segmento de Cena B: Participação da criança 09



Fonte: *Elaboração própria.*

Figura 18

Trecho do Segmento de Cena B: participação Criança 09

A professora pega o cartão da mão da Criança 9 e diz: Que isso, Criança 9?

A professora mostra o cartão de figura para as crianças e pergunta: Que isso, que ela tirou?

Criança 8: Lixa.

Professora: /lilllixa/. Qual é a letrinha de lixa?

Professora: Qual é a letrinha de /lilllixa?

Criança 8: L.

Professora: L. Vamos achar a letrinha L. (a professora indica para a criança procurar o cartão do grafema L).

A Criança 9 pega o cartão e vira já comemorando pulando: Êêêê.

A criança 1 comemora batendo palmas.

A criança 4 comemora e abraça a Criança 9.

Professora diz comemorando: Ponto!

Fonte: *Transcrição do Segmento de Cena B (Tabela 16).*

A Criança 09 não responde às perguntas da professora. A nomeação do objeto e a identificação da letra inicial do nome do objeto é realizada pela participação das Crianças 08 (Figura 18). No entanto, nota-se que a criança soube relacionar o grafema L indicado na situação educativa, ao virar o cartão da letra e imediatamente já comemorar que conseguiu

formar o par correspondente entre a letra e figura (00:03:55,480” a 00:03:59,330”, Tabela 16, Figura 18).

Ainda que a Criança 09 não tenha nomeado e identificado o nome e o grafema inicial de lixa, ela está construindo competências de literacia emergente, fazendo conexões entre o fonema pronunciado pela professora e o grafema que visualiza no cartão de letra ((IFD/GFH, Figura 17/Gráfico 08).

No intervalo 00:04:08,480” a 00:04:11,600” (Tabela 16) observa-se que durante o uso do jogo a caixa de objetos se mantém distante das crianças (OmD, Gráfico 08, Figura 17) e quando a Criança 09 faz o par correspondente de letra-figura e objeto a professora, então, pega a caixa e estende para criança encontrar o objeto.

É interessante observar na Fotografia 07 (Anexo 05) que ao pegar o objeto na caixa a Criança 09 imediatamente brinca com o objeto, imitando o seu uso funcional ao lixar a sua mão e em seguida lixa a unha (IOD, Gráfico 08/Figura 17).

Fotografia 07

Uso canônico do objeto lixa pela Criança 08



Fonte: Episódio de videogravação 03, 14/06/2022.

Embora não se observou nenhuma estratégia da professora para a descrição do uso funcional do objeto. A Criança 09 permanece com o objeto na mão apenas 03 segundos e 239 milésimos de segundo e, em seguida, a professora pega o objeto e interveio usando gestos

indiciais para mostrar o grafema L para a criança e lhe dá retroalimentação, elogiando-a por conseguir formar o par de letra-figura-objeto.

Segmento de Cena C

No Segmento de Cena C descrevemos no Gráfico 09 as interações triádicas que permitem observar as ações das Crianças 02, 05, 07 e 13 na situação educativa em que no uso da tarefa não é realizada a apresentação dos cartões de letra-figura-objeto. Desconsideramos as ações e respostas da Criança 05 presente neste segmento, uma vez que os resultados da referida criança não foram selecionados para a análise microgenética dos dados conforme descrito anteriormente.

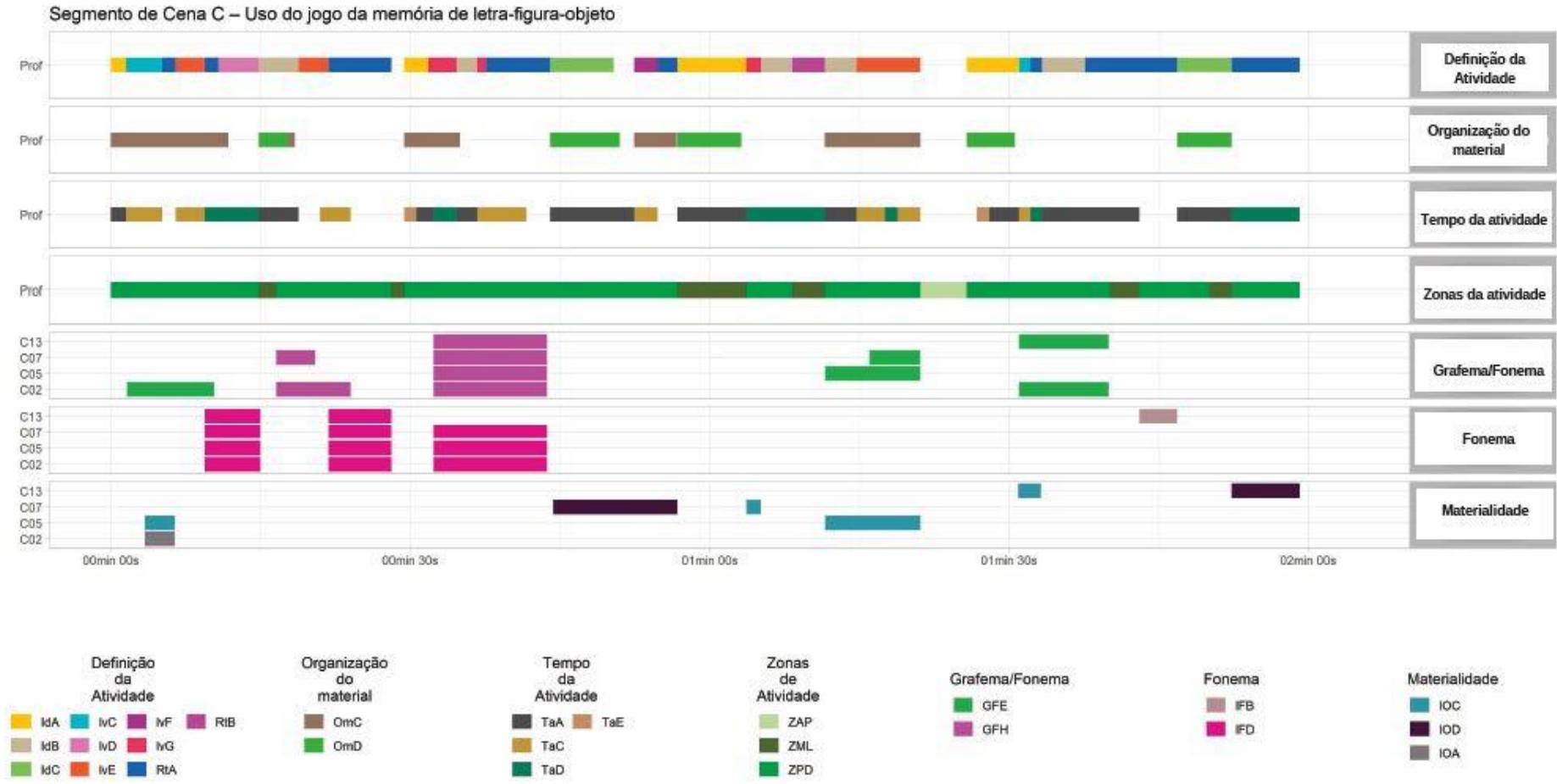
A transcrição deste Segmento de Cena é apresentado na Tabela 22.

Seguindo a mesma linha de análise da situação educativa dos segmentos anteriores, no Segmento de Cena C identificamos os seguintes intervalos em que as intervenções e interações triádicas observadas situam-se na ZML (Gráfico 09, Tabela 17):

- a) 00:00:14,800” a 00:00:16,520” : observa-se que a professora ao indicar para a Criança 02 encontrar o cartão de letra, pressupõe que ela precisa ‘ter sorte’ para conseguir formar o par correspondente na partida;
- b) 00:00:28,115” a 00:00:29,400” : a intervenção da professora ao recolocar os cartões de letra-figura na mesa indica que nenhuma criança ainda fez ponto na partida, pressupondo o consideramos como instrução equivocada em que a Criança 02 ‘por tentativa e erro’ e ‘por sorte’ deve encontrar os cartões de letra-figura correspondente para conseguir pontuar no jogo;
- c) 00:01:40,099” a 00:01:43,080” : em que se observa que a Criança 13 forma o par de letra-figura e a professora lhe dá uma retroalimentação que reafirma a necessidade pontuar na partida;

Gráfico 09

Segmento de Cena C – Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 22

Transcrição do Segmento de Cena C

Tempo	Participante	Ações/Gestos	Fala
00:00:00,001"	Professora	A professora bate palmas. Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 2, sua vez!
00:00:01,000"	Criança 02	A criança pega e vira um cartão de fundo preto.	
00:00:02,375"	Professora	A professora pega o cartão de figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso, Criança 2?
00:00:04,007"	Professora	Gestos ostensivos: professora mostra o cartão de figura para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso, gente?
00:00:04,563"	Criança 05	Verbalização: Declaração afirmativa.	Serrote.
00:00:05,120"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta o objeto representado na figura. Verbalização: Declaração afirmativa.	Serrote.
00:00:06,480"	Professora	Gesto indicial: a professora mostra a letra inicial no cartão de figura para a Criança 02. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que letrinha você tem que achar lá do serrote, lá no azul?
00:00:08,647"	Criança 02	Verbalização: Declaração afirmativa.	S
00:00:09,414"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	O "S", muito bem"
00:00:10,776"	Professora	A professora faz o som da letra "S" e pede para as crianças repetirem. Verbalização: Intervenção fonêmica.	Óh, o sonzinho /sssss/. Faz pra tia o sonzinho da letra S.
00:00:10,960"	Crianças	As crianças repetem o fonema /s/.	
00:00:14,800"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a Criança 02 encontrar o cartão de letra. Verbalização: Declaração imperativa e afirmativa.	Acha lá, vamos ver se você dá sorte.
00:00:15,805"	Criança 02	A criança escolhe o cartão de fundo azul e olha a letra representada no cartão.	
00:00:18,021"	Professora	A professora pega o cartão de letra da mão da criança. Gesto ostensivo: a professora coloca o cartão de letra ao lado do cartão de figura e mostra para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	E ai, gente, deu certo?
00:00:20,069"	Criança 07	A criança faz gesto negativo com o dedo.	Não!
00:00:20,160"	Criança 05	Verbalização: Declaração afirmativa.	Não!
00:00:20,833"	Professora	Gesto ostensivo: a professora mostra o cartão de letra para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que letra é essa que ela tirou?
00:00:22,321"	Criança 02		J.
00:00:22,873"	Criança 05		J.
00:00:23,103"	Professora	Verbalização: Intervenção fonêmica (a professora faz o fonema /j/); declaração afirmativa. Ao pronunciar a palavra jarra, a professora exalta o fonema inicial /j/.	J. Oh, o sonzinho do J, /jjjjj/. J da jarra. Não é o par.
00:00:28,115"	Professora	A professora devolve os cartões de letra e figura na mesa.	Por enquanto, ninguém fez ponto.

00:00:29,400" 00:00:31,389	Professora Criança 07	Verbalização: Declaração afirmativa. A professora bate palmas. Verbalização: Declaração afirmativa. A criança pega o cartão de fundo preto.	Vamos acelerar! Vai, lá, Criança 7! Sua vez de novo.
00:00:31,840	Criança 07	A criança vira o cartão e olha a figura do objeto representada no cartão.	
00:00:33,372" 00:00:34,640"	Professora Professora	Verbalização: Declaração afirmativa. A professora pega o cartão de figura da mão da criança.	Criança 7 pegou a lixa.
00:00:35,484"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a criança encontrar o cartão de letra. Verbalização: Intervenção imperativa.	E agora tenta achar a letrinha L.
00:00:36,700" 00:00:36,700"	Criança 07 Professora	A criança vira o cartão e olha a letra.	Que letrinha é essa, Criança 07?
00:00:37,600"	Professora	A professora pega o cartão de letra. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Êêêê!
00:00:38,826"	Criança 02	A criança comemora batendo palmas	
00:00:38,870"	Professora	Gesto ostensivo: a professora pega o cartão da letra e coloca ao lado do cartão de figura.	Deu certo, gente?
00:00:39,555"	Criança 05	Verbalização: Declaração afirmativa	Sim!
00:00:40,414"	Professora	Gesto ostensivo: a professora mostra os cartões e destaca balançando o cartão de letra.	Palmas pra Criança 07, óh. O L de lixa. Ponto.
00:00:44,027"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para criança a caixa de objetos.	Vai lá na caixinha e acha a lixa, Criança 7.
00:00:44,049"	Professora	A professora entrega os cartões de letra e figura para a criança	Deixa o seu ponto ali no cantinho pra gente ver depois.
00:00:46,353"	Criança 07	A criança se desloca para colocar os cartões na mesa e ir até a caixa de objetos.	
00:00:49,352"	Criança 07	A criança pega o objeto na caixa.	
00:00:49,912"	Criança 02	A criança 02 pula e bate palmas, comemorando que a outra criança achou o objeto na caixa.	
00:00:50,117"	Criança 07	A criança pega a lixa e estende para a professora.	
00:00:50,921"	Professora	A professora orienta a criança para retornar para seu lugar com a lixa na mão. Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 07 já achou o objeto.
00:00:52,430"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Para que, que serve essa lixa mesmo, Criança 07?
00:00:54,738"	Criança 07	Verbalização: uso canônico do objeto.	Pra lixar o pé.
00:00:54,766"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Ah, essa pode ser para lixar o pé. Muito bem!
00:00:56,154"	Professora	A professora pega a lixa da mão da criança.	
00:00:56,780"	Professora	A professora se vira para colocar a lixa na mesa ao lado ao mesmo tempo em que orienta a Criança 05 começar a partida. Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 05! Vai lá, Criança 05!
00:00:58,743	Professora	A professora coloca a lixa junto com os cartões de letra e figura. Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 07 já fez o ponto dele aqui.

00:00:59,510"	Criança 05	A criança se desloca para chegar mais próximo dos cartões de figura de fundo preto.	
00:01:01,036"	Professora	A professora bate palmas. Verbalização Declaração afirmativa.	Tá ficando fácil, agora! Vamos lá!
00:01:02,136"	Criança 05	A criança pega o cartão de figura e vira-o.	
00:01:02,817"	Criança 05	Olha o cartão e coloca-o na mesa com a figura do objeto virada para cima.	
00:01:03,350"	Professora	A professora pega o cartão de letra.	
00:01:03,715"	Professora	A professora mostra o cartão de figura para as crianças. Verbalização: Declaração afirmativa.	Ele pegou a jarra!
00:01:04,567	Criança 07	Olha o cartão de figura. Verbalização: Declaração afirmativa.	Jarra.
00:01:06,008"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a criança encontrar o cartão de letra. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Óh! Lembra onde tá o J da jarra?
00:01:06,008"	Criança 02	A criança pula e vira para a caixa de objetos, procurando a jarra.	
00:01:08,292"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	A gente já viu ele hoje.
00:01:09,072"	Criança 13	Gesto indicial: A criança aponta para o cartão onde está o J.	
00:01:09,915"	Professora	A professora faz gesto negativo com o colega. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não pode dar dica pro colega.
00:01:11,525"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Vai lá, Criança 05!
00:01:12,572"	Criança 05	A criança estende a mão para pegar um cartão de fundo azul.	
00:01:13,342"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Confio em você!
00:01:13,342"	Criança 05	A criança vira o cartão e visualiza a letra.	
00:01:13,343"	Criança 05	A criança mostra o cartão de figura.	
00:01:14,852"	Professora	A professora pega o cartão de figura na mão da criança.	
00:01:15,500"	Professora	Gesto ostensivo: A professora coloca os cartões de letra e figura um ao lado do outro e mostra para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Hummmm... Deu certo?
00:01:16,284"	Criança 07	A criança nega, balançando a cabeça. Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:01:16,345"	Criança 05	Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:01:16,695"	Professora	Gestos ostensivos: a professora aponta a figura da jarra e depois balança, mostrando o cartão da letra G.	Não, porque jarra começa com J e essa aqui é a letrinha...
00:01:20,061"	Criança 05	Verbalização: declaração afirmativa.	G.
00:01:21,110"	Professora	A professora devolve os cartões de letra e figura na mesa.	Então, vamos devolver, oh!
00:01:23,377"	Professora	Gestos ostensivos: a professora chama a atenção das criança para onde está colocando o cartão da letra G e o cartão da jarra.	O G aqui e a jarra aqui, no mesmo lugar.
00:01:25,740"	Professora	A professora bate palmas. Verbalização: Declaração imperativa.	Vai, Criança 13! Rapidão.
00:01:28,357"	Criança 13	A criança se inclina e debruça na mesa para pegar o cartão de fundo preto.	
00:01:28,705"	Criança 13	A criança pega o cartão e visualiza a figura.	Esse.

00:01:31,001"	Criança 13	Gesto ostensivo: a criança mostra o cartão para a professora e os colegas.	
00:01:31,051"	Professora	A professora pega o cartão de figura na mão da criança. Verbalização: Declaração interrogativa.	O que, que você pegou?
00:01:32,160"	Criança 13	Verbalização: Declaração afirmativa.	Garrafa.
00:01:32,428"	Professora	Gesto ostensivo: a professora mostra o cartão para as crianças. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Garrafa.
00:01:32,770"	Professora	Gesto indicativo: a professora faz gesto com a mão, se referindo aos cartões de letras que estão na mesa.	Acabamos de ver a letra G.
00:01:34,621"	Professora	Gesto indicial: a professora mostra letra inicial no cartão de figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Onde foi que a tia colocou o "G" da garrafa?
00:01:36,672"	Criança 13	Gesto indicial: a criança aponta onde está o cartão da letra G.	
00:01:36,812"	Criança 02	Gesto indicial: mostra a letra G no cartão de figura que está na mão da professora	
00:01:37,412"	Criança 13	A criança pega o cartão de fundo azul e vira-o, visualizando a letra.	
00:01:37,675"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Será?
00:01:38,314"	Criança 13	A criança mostra o cartão de letra para a professora	
00:01:38,338"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Isso.
00:01:39,465"	Professora	A professora pega o cartão de letra da mão da criança.	
00:01:39,465"	Criança 02	A criança comemora, batendo palmas.	
00:01:39,721"	Criança 13	A criança levanta a cabeça e sorri.	
00:01:39,915"	Professora	Gesto ostensivo: a professora coloca o cartão de figura ao lado do cartão de letra e mostra para as crianças.	Deu certo, gente?
00:01:41,076"	Criança 07	Verbalização: Declaração afirmativa.	Sim.
00:01:41,610"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Ponto, pra Criança 13.
00:01:46,850"	Professora	A professora coloca os cartões de letra e figura na mesa ao lado. Verbalização: Retroalimentação positiva	Gol!
00:01:47,615"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a criança pegar o objeto na caixa. Verbalização: Declaração imperativa.	Vem criança 13. Acha lá a garrafa.
00:01:47,896"	Criança 13	A criança se desloca para ir até a caixa de objetos na outra mesa.	
00:01:49,350"	Criança 02	A criança se vira para a caixa de objetos, acompanhando a Criança 13.	
00:01:50,124"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Criança 13 fez um ponto também.
00:01:50,501"	Criança 13	A criança procura o objeto na caixa.	
00:01:52,315"	Criança 13	A criança pega a garrafa e sorri.	
00:01:53,326"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Isso.
00:01:54,196"	Professora	A professora estende a mão, pedindo a garrafa. Verbalização: Intervenção interrogativa, retomada da familiarização da tarefa.	De quem era essa garrafa na história, mesmo?

00:01:54,522”	Criança 13	A criança se desloca para entregar a garrafa para a professora.	
00:01:56,352”	Criança 13	A criança estende a garrafa para a professora.	
00:01:56,551”	Professora	A professora pega a garrafa e a coloca na mesa junto com os cartões de letra e figura. Verbalização: declaração afirmativa.	Era a garrafa do Tônico, né?

Fonte: Episódio de videogravação n.º 02, de 09/06/2022.

d) 00:01:50,124” a 00:01:52,315”): em que a professora destaca em sua fala que a Criança 13 fez um ponto na partida.

No Segmento de Cena C observamos que a situação educativa situa-se na ZAP (Gráfico 09), em que a professora interveio por meio de verbalizações e gestões ostensivos, despertando a atenção das crianças, para observarem o local em que está colocando os cartões da jarra e da letra G (intervalo 00:01:21,160” a 00:01:25,740”, Tabela 22).

Os momentos em que a situação educativa situa-se na ZPD (Gráfico 09) permitem descrever as ações e respostas das Crianças 02, 07 e 13 no uso da tarefa quanto à construção das competências de literacia emergente e a familiarização do princípio alfabético a partir da introdução da materialidade na tarefa, como veremos a seguir.

Segmento de Cena C - Resultados observados na participação da Criança 02

No intervalo *00:00:00,001” a 00:00:14,800”* (Tabela 22) observamos que a professora interveio perguntando à Criança 02 o nome do objeto representado na figura (IvC, Gráfico 09/Figura 19) e ela não responde (IOA, Gráfico 09/Figura 19).

A professora mostra o cartão para toda a equipe (gesto ostensivo) e novamente pergunta o nome do objeto (IvC) e Criança 05 nomeia o ‘serrote’ (IOC) (Gráfico 09/Figura 19). Observa-se a ausência de intervenções para a criança pronunciar o fonema correspondente à letra inicial do objeto serrote.

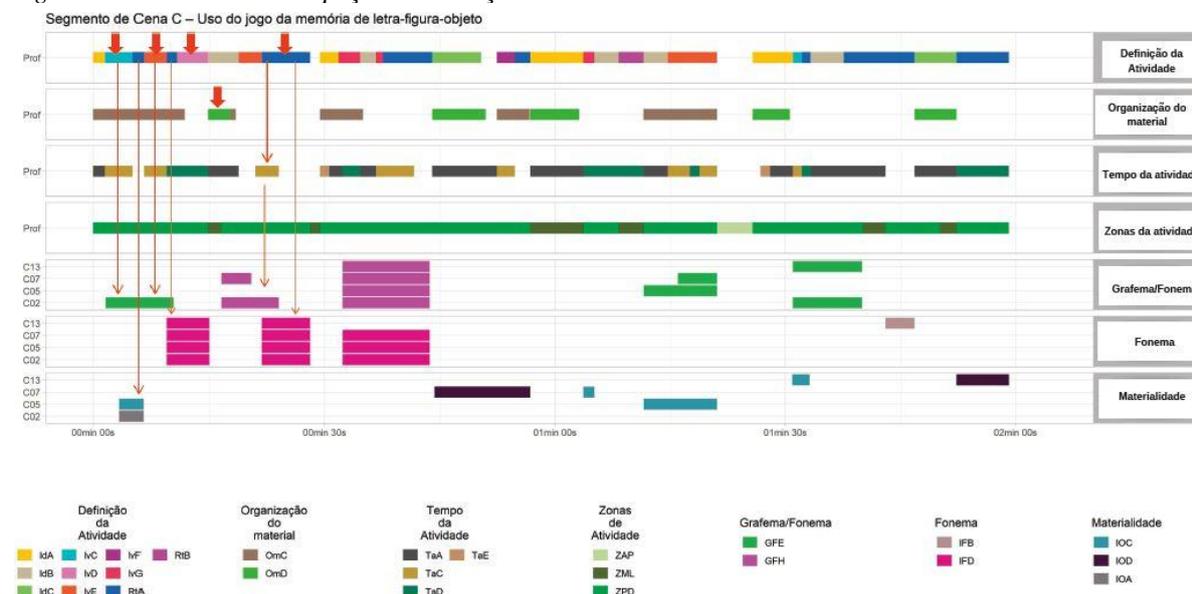
Em seguida, a professora dá uma retroalimentação positiva (RtA, Gráfico 09/Figura 19), reafirmando o nome do objeto e faz usos de gestos indiciais para mostrar a letra inicial no cartão e perguntar à Criança 02 qual a letra que precisa encontrar (Fotografia 08 no Anexo 05).

Na Figura 19 e Tabela 17 observamos que, no momento de retroalimentação (RtA), a professora antecipa-se e diz o fonema /s/ para as crianças e pede para elas repetirem o

fonema. A situação educativa, nesse momento, propicia espaço para o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças (IFD).

Figura 19

Segmento de Cena C: Participação da criança 02



Fonte: Elaboração própria.

Durante o intervalo 00:00:14,800” a 00:00:28,114” (Tabela 22) identificamos o uso de estratégias intencionais da professora, acompanhada por gestos indiciais, para a Criança 02 encontrar o cartão de figura (IdA, Gráfico 09/Figura 19).

Em seguida, observa-se que as crianças identificam a letra do cartão escolhido e dizem que o J não correspondente ao grafema inicial do objeto serrote (Fotografia 09 no Anexo 05). A criança 5, nega com gestos que o J não correspondente à letra inicial do serrote. E, por fim, a professora, novamente interveio, dando retroalimentação do grafema dizendo o nome da letra J e, em sequência, pronuncia o fonema /j/ correspondente ao grafema do cartão de letra e comenta que o J é da jarra, exaltando o fonema inicial /jjjjjarra/ (RtA/IFD, Gráfico 09/Figura 19).

Neste intervalo, observamos que a Criança 02 nesses momentos da situação educativa vai construindo competências de literacia emergente que lhe permitem ao final da sua participação nomear o objeto, identificar o grafema inicial do nome do objeto e relacionar os

fonemas /s/ e /j/ aos seus respectivos grafemas, como se observa no indicador GFH (Gráfico 09/Figura 19).

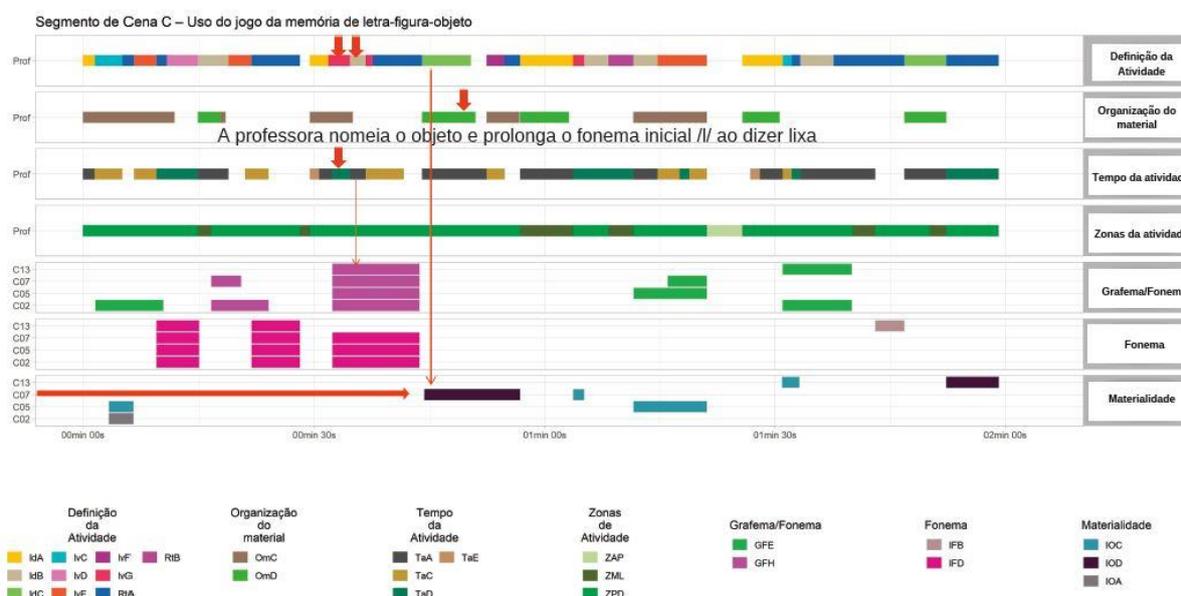
Segmento de Cena C: Resultados observados na participação da Criança 07

Os momentos iniciais de participação da Criança 07 na situação educativa nos permitem observar que a professora usa palmas e a fala para indicar a vez da criança procurar o cartão de figura. A professora se posiciona como protagonista da situação, trazendo para si o controle do tempo cronológico destinado à tarefa ao enfatizar a necessidade de acelerar o desenvolvimento da atividade e a criança precisa procurar rapidamente o cartão de figura.

No intervalo 00:00:31,840” a 00:00:36,700” (Tabela 22) no se observa o uso de estratégias intencionais para a Criança 07 nomear o objeto representado no cartão de figura e identificar o grafema inicial do nome do objeto. A professora é quem nomeia o objeto e faz gestos indiciais pedindo para a criança encontrar o cartão de letra L correspondente (IvG/IdB, Figura 20).

Figura 20

Segmento de Cena C: Participação da criança 07



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se nesse intervalo que a professora diz ‘tenta achar’, nos permitindo identificar novamente o equívoco de que a tarefa pressupõe ‘sorte’ ou ‘adivinhação’ na ação da criança (Tabela 22).

Quando a Criança 07 encontra o cartão da letra L (TaA, Gráfico 09/Figura 20) observa-se que a professora elogia a ação da criança e a Criança 02 faz expressões corporais e gestos simbólicos em comemoração (bate palmas e pula) (intervalo **00:00:37,600” a 00:00:44,027”**, Tabela 22).

No Gráfico 08 e na Tabela 17 identificamos que na retroalimentação dada pela professora ela reitera o nome da letra L e faz correspondência ao nome do objeto lixa. Além disso, quando a professora indica para a criança pegar o objeto na caixa (IdC), ela exalta o fonema inicial da palavra /lixa/.

As interações triádicas estabelecidas durante a situação educativa propiciam o compartilhamento de conhecimentos e, por isso, considerou-se apropriação de aprendizagens quanto à nomeação do objeto, a identificação da letra inicial e à correspondência entre o grafema e o fonema, como assinalamos nos indicadores GFH/IFD na Figura 20.

No próximo intervalo (**00:00:44,027” a 00:00:56,780”**, Tabela 17) observa-se que a caixa de objetos está distante da Criança 07 e a professora faz gestos indiciais sugerindo à criança para se deslocar, deixar os cartões de letra e figura em uma mesa e ir até a outra mesa onde está a caixa de objetos para encontrar a lixa na caixa (OmD, Gráfico 09/Figura 20) (Fotografia 10 no Anexo 05).

Nota-se que a criança pega a lixa e retorna para seu lugar e a Criança 02 comemora pulando porque a Criança 07 encontrou o objeto na caixa (Tabela 22).

Em sequência, se observa o uso de intervenção da professora para perguntar acerca dos usos funcionais do objeto (IvF). A criança responde que o objeto serve para lixar o pé

(IOD) e então lhe dá retroalimentação positiva à sua resposta e pega o objeto da mão da criança (RtA) (Gráfico 09/Figura 20).

A criança permanece com o objeto na mão por 7 segundos e 530 milésimos de segundos. Vale ressaltar que esse é um dos poucos momentos em que se observa que a intervenção da professora para pedir que a criança descreva os usos funcionais do objeto.

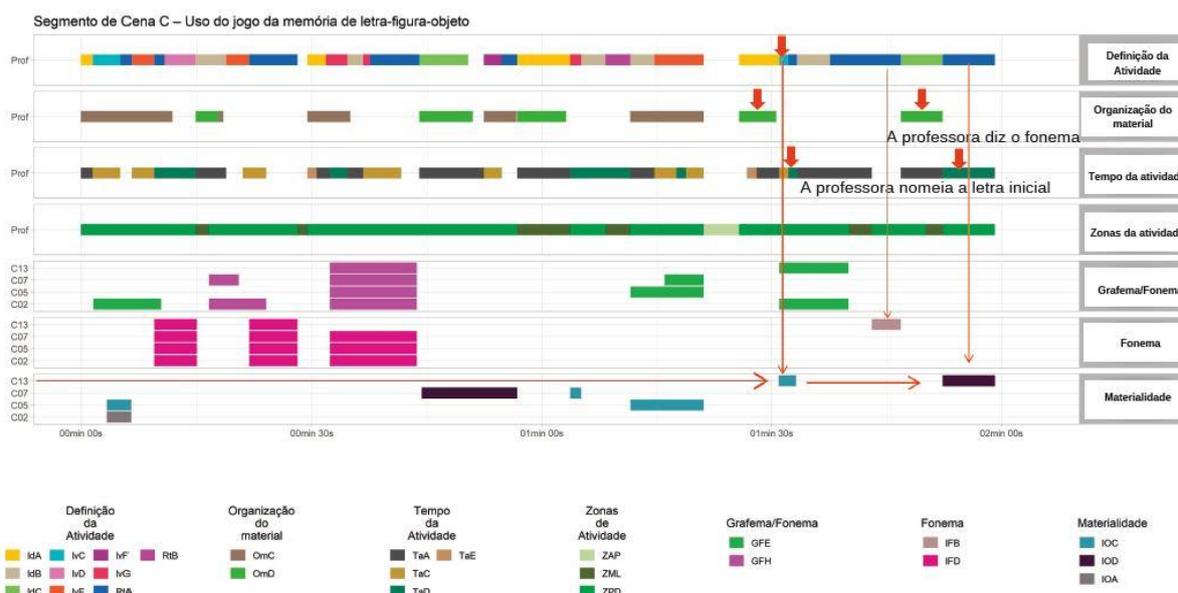
Segmento de Cena C: Resultados observados na participação da Criança 13

No Segmento de Cena C, quando se inicia a participação da Criança 13 no jogo, observa-se que a professora usa gestos (palmas) e fala para apressar a criança a encontrar o cartão de figura. Nota-se, mais uma vez, o posicionamento da professora como protagonista da situação educativa, regulando o tempo cronológico destinado à tarefa.

Quanto à caracterização da situação educação na ZPD referente à participação da Criança 13 no jogo, observa-se no intervalo **00:01:25,740” a 00:01:33,292”** (Tabela 22) que os cartões do jogo estão distantes da criança e que ela necessita debruçar-se sobre a mesa para pegar o cartão de figura (OmD, Gráfico 09, Figura 21).

Figura 21

Segmento de Cena C: Participação da criança 13



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 21 destaca-se que a professora faz intervenções para a criança nomear o objeto representado no cartão (IvC). A criança nomeia corretamente o objeto garrafa (IOC) e em na retroalimentação à resposta da criança, a professora antecipa-se e diz o nome da letra inicial do objeto, inibindo a ação da criança quanto à identificação do grafema (TaD). E, então a professora pergunta: “Onde foi que a tia colocou o “G” da garrafa?” (00:01:34,621”, Tabela 22).

Nesse momento, observa-se também que a Criança 02 vira-se para caixa observando onde está a garrafa e, em seguida, vira-se e indica a letra G no cartão de figura. A ação da Criança 02 é uma retroalimentação à intervenção da professora e aparentemente ela indica para a Criança 13 qual a letra que ela deve encontrar, como se observa na Fotografia 11 (Anexo 05).

Observa-se no intervalo **00:01:37,638” a 00:01:46,850”** (Tabela 22) que a Criança 13 encontra o cartão da letra G e recebe retroalimentação positiva da professora ao mesmo tempo em que a Criança 02 comemora batendo palmas. Não se observa o uso de intervenções para a criança identificar o fonema inicial correspondente ao grafema G.

Nota-se que a professora, ao colocar os cartões de letra e figura um ao lado do outro e dar retroalimentação à ação da criança, ela antecipa-se e apresenta o fonema /g/, enfatizando-o ao dizer /garrafa/, inibindo a resposta da criança (TaD, Gráfico 09/Figura 21).

Em sua intervenção, a professora também associa o G à palavra gol e, por consequência, a criança apropria-se dos conhecimentos compartilhados pela professora (indicador IFB, Gráfico 09/Figura 21).

No intervalo **00:01:46,850” a 00:01:59,120”** (Tabela 22) observa-se indicação da professora por meio de gestos indiciais para a Criança 13 encontrar o objeto garrafa na caixa de objetos, a qual está distante da criança (OmD, Gráfico 09/Figura 21) e a mesma precisa se deslocar até a mesa para encontrar o objeto. Observa-se que a Criança 02 vira-se para caixa

de objetos, acompanhando a ação da Criança 13, enquanto a professora destaca em sua fala que a Criança 13 fez um ponto na partida (ZML, Gráfico 09).

Em sequência, a Criança 13, então, pega a garrafa e sorri. A Criança 02 também comemora sorrindo e a professora dá retroalimentação positiva à ação da criança e, em seguida, interveio retomando a etapa de familiarização da tarefa, dizendo que o objeto era do personagem (IOD, Gráfico 09/Figura 21).

A Criança 13 permanece com o objeto na mão por 4 segundos e 267 milésimos de segundo. E, então, a professora coloca a garrafa junto com os cartões de letra e figura na mesa ao lado de onde ocorre a partida do jogo. Não se observou intervenção para a descrição dos usos funcionais do objeto.

Segmento de Cena D

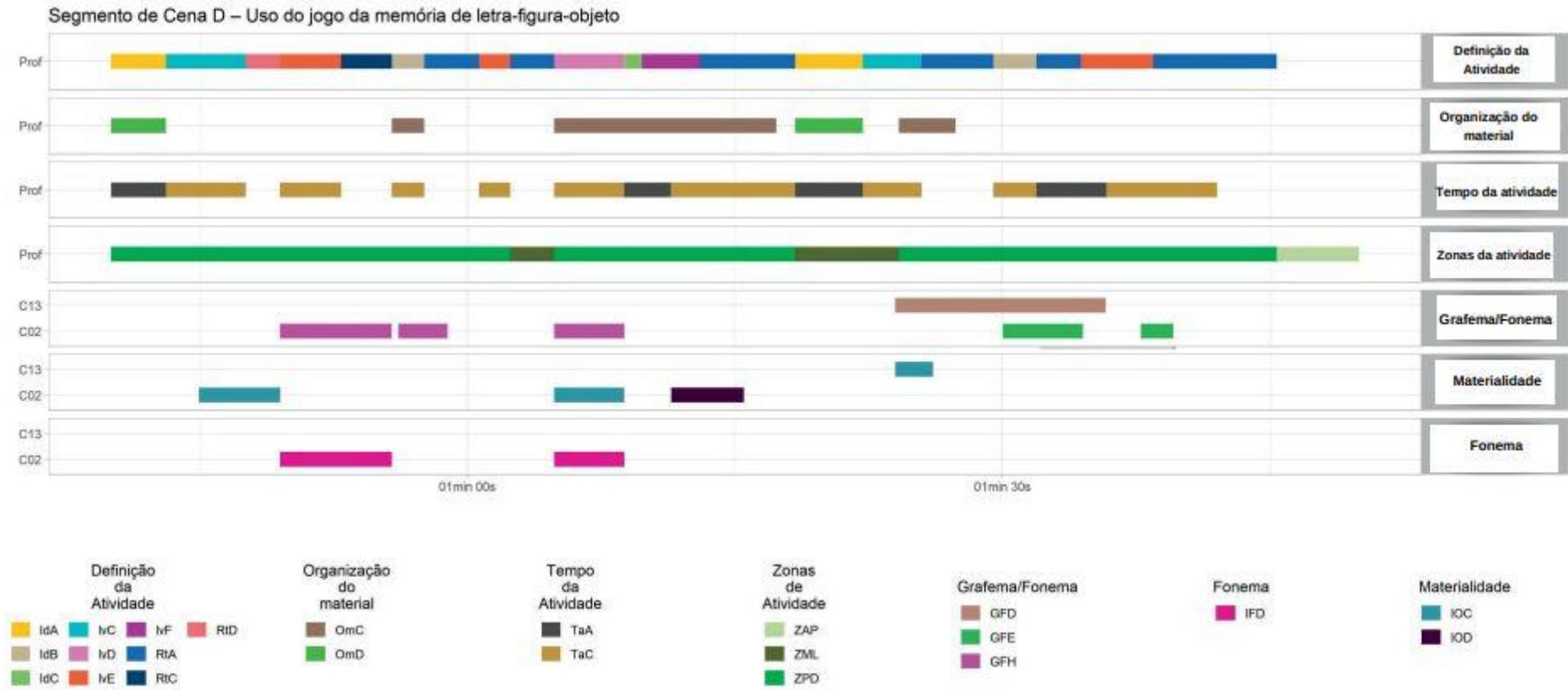
O Segmento de Cena D apresenta no Gráfico 10 os momentos de participação das Crianças 02 e 13 na situação educativa em que no uso da tarefa é realizada a apresentação dos cartões de letra-figura-objeto. A transcrição deste Segmento de Cena é apresentada na Tabela 23.

Na mesma perspectiva de análise da situação educativa dos segmentos anteriores, no Segmento de Cena D identificamos os seguintes intervalos em que as intervenções e interações triádicas observadas situam-se na ZML (Tabela 23):

- a) **00:01:02,402” a 00:01:04,870”** em que a professora destaca que a Criança 02 faz ponto na partida ao conseguir formar o par de letra-figura;
- b) **00:01:18,380” a 00:01:24,190”** em que a intervenção dada pela professora caracteriza que cada criança tem que respeitar a sua vez na partida e que não pode mudar lugar os cartões de letra e figura. A fala da professora indica o respeito às instruções dada ao uso da tarefa, como já explicamos anteriormente.

Gráfico 10

Segmento de Cena D – Uso do jogo da memória de letra-figura-objeto



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 23*Transcrição do Segmento de Cena D*

Tempo	Participante	Ações/Gestos	Fala
00:00:40,010"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para a criança e depois indica os cartões de fundo preto.	Criança 2, começa primeiro pela pecinha preta
00:00:41,428"	Criança 02	A criança se desloca em volta da mesa para ficar mais próxima dos cartões de fundo preto.	
00:00:44,767"	Criança 02	A criança pega um cartão e vira-o, visualizando a figura e mostrando-o para a professora.	
00:00:46,101"	Professora	Gesto ostensivo: a professora pega o cartão de figura e mostra para as outras crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que, que é isso que a Criança 2 virou?
00:00:48,431"	Crianças	Verbalização: Declaração afirmativa.	Regador.
00:00:48,718"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Regador.
00:00:49,470"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta a letra inicial no cartão de figura e pergunta, pegando no ombro da criança.	Qual é a letrinha de regador, Criança 2? Olha aqui!
00:00:52,802"	Criança 02	A criança olha para a letra e fica em silêncio.	
00:00:52,910"	Professora	A professora mostra o cartão de letra. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Qual é essa letrinha, gente?
00:00:54,529"	Criança 02	Verbalização: Declaração afirmativa.	R.
00:00:55,750"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	R.
00:00:55,760"	Professora	Gesto indicial: a professora indica para a criança encontrar o cartão de letra. Verbalização: Declaração imperativa.	Vamos tentar achar a letrinha R.
00:00:56,777"	Criança 02	A criança pega um cartão de fundo azul e vira-o.	
00:00:57,580"	Criança 02	A criança mostra o cartão de letra e entrega-o para a professora.	
00:00:58,191"	Professora	A professora pega o cartão de letra da mão da criança. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Eita, vocês estão muito bons hoje.
00:01:00,650"	Professora	Gesto ostensivo: a professora coloca os cartões um ao lado do outro. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que letrinha é essa? Deu certo?
00:01:00,990"	Criança 08	Verbalização: declaração afirmativa.	Sim.
00:01:02,402"	Professora		Ponto pra Criança 02.
00:01:02,402"	Criança 14	Verbalização: declaração afirmativa.	Todo mundo da sala hoje também.
00:01:04,870"	Professora	Verbalização: Intervenção fonêmica. A professora exalta o fonema inicial ao dizer a palavra regador.	Criança 02, fala para tia, ó: /rrrrregador/.
00:01:07,180"	Criança 02	A criança repete o fonema /r/.	/rrrr/
00:01:07,607"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	A letrinha R. Ponto.
00:01:09,765"	Professora	A professora pega a caixa de objetos na outra mesa. Verbalização: declaração imperativa.	Acha o regador.

00:01:11,410"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Pra que, que serve o regador mesmo?
00:01:13,040"	Crianças	Uso canônico do objeto: verbalização (declaração afirmativa).	Pra molhar as plantas
00:01:13,342"	Criança 02	A criança pega o regador na caixa de objetos.	
00:01:13,967"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Ah, pra molhar as plantas
00:01:15,575"	Criança 07	Verbalização: Declaração afirmativa.	Regar.
00:01:15,575"	Criança 10	Verbalização: Declaração afirmativa.	Molhar os pés.
00:01:15,533"	Professora	A professora pega o regador na mão da criança 02.	
00:01:16,509"	Criança 02	A criança 02 retorna ao seu lugar.	
00:01:17,617"	Professora	A professora coloca o objeto e os cartões na mesa ao lado.	
00:01:17,933"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Muito bem!
00:01:18,380"	Professora	A professora se volta para a mesa do jogo e orienta as crianças para dar espaço para a criança ter acesso aos cartões do jogo.	Agora, é a vez da Criança 13. Só a Criança 13.
00:01:20,691"	Criança 13	Verbalização: Declaração afirmativa.	
00:01:20,691"	Criança 13	A criança debruça-se sobre a mesa para alcançar os cartões de figura.	
00:01:22,381"	Professora	A professora faz gestos com a mão, indicando para as crianças deixarem os cartões nos mesmos lugares que se encontram.	Agora, é a vez da Criança 13. Só a Criança 13. Não muda as pecinhas de lugar.
00:01:22,381"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	
00:01:22,681"	Criança 13	A criança pega um cartão de fundo preto.	
00:01:23,163"	Criança 13	A criança vira o cartão e visualiza a figura.	
00:01:24,171"	Professora	A professora pega o cartão da mão da criança. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que isso, Criança 13?
00:01:25,460"	Criança 13	Verbalização: Declaração afirmativa.	Balde
00:01:25,664"	Criança 13	Ao retornar para seu lugar, a criança derruba um cartão de fundo azul.	Balde
00:01:26,230"	Professora	Gesto ostensivo: a professora mostra o cartão de figura para as crianças. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Balde.
00:01:26,230"	Professora	A professora e as crianças se abaixam para pegar o cartão que caiu no chão.	
00:01:28,005"	Crianças 02 e 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	A Criança 13, virou o balde.
00:01:29,490"	Professora	A criança recoloca o cartão de fundo azul na mesa.	
00:01:29,490"	Criança 01	Gesto indicial: a professora aponta para a letra inicial da palavra no cartão de figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Criança 13, qual letrinha você tem que achar agora?
00:01:30,064"	Professora		
00:01:31,900"	Criança 02	Verbalização: Declaração afirmativa.	B
00:01:32,690"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	B, de balde, de Bianca.
00:01:33,890"	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para os cartões de letra, orientando a criança para pegar um.	
00:01:34,076"	Criança 13	Gesto indicial: a criança assinala para os cartões de letra,	

00:01:34,388"	Professora	escolhendo um para virar. Verbalização: Declaração afirmativa.	Tenta achar.
00:01:36,019"	Professora	A professora pede para as crianças 01 e 02 se afastarem da mesa e dar espaço para a criança 13 pegar o outro cartão.	
00:01:37,253"	Criança 13	A criança 13 pega o cartão e entrega para a professora.	
00:01:37,907"	Professora	A professora pega o cartão de letra na mão da criança. Gesto ostensivo: a professora coloca o cartão de letra ao lado do cartão de figura e mostra para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Deu certo, Criança 13?
00:01:38,728"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Nãooooo!
00:01:38,998"	Crianças	Gesto ostensivo: a professora pega o cartão de letra balançando-o e chamando a atenção das crianças para verem a letra. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que letrinha é essa, aqui?
00:01:39,570	Professora	A criança demonstra tristeza na expressão facial. Verbalização: declaração afirmativa.	Perdeu ponto.
00:01:41,169"	Criança 01.	Verbalização: Declaração afirmativa.	C.
00:01:41,325"	Crianças.	Gesto ostensivo: a professora mostra os cartões do balde e da letra C para as crianças. Verbalização: Retroalimentação positiva.	C. Não deu certo, porque balde não começa C.
00:01:41,697"	Professora	Gesto ostensivo: a professora recoloca os cartões de letra e figura na mesa, chamando a atenção das crianças.	Então a tia vai devolver. Olha aqui ó, balde aqui e a letrinha C aqui.

Fonte: Episódio de videogravação 04, de 14/06/2022.

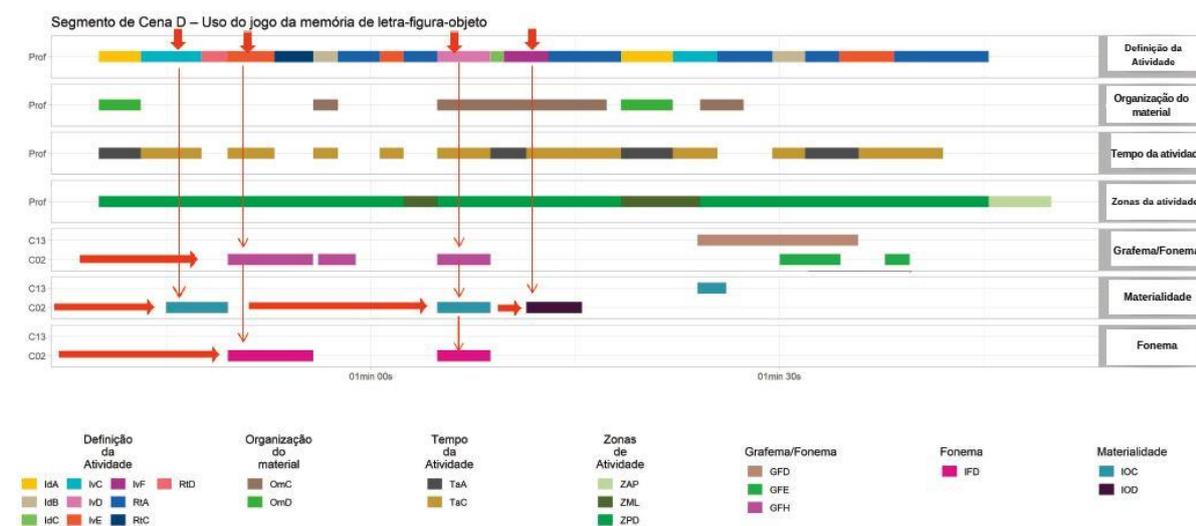
No Segmento de Cena D, o intervalo 00:01:45,380” a 00:01:49,990” (Tabela 18) permite caracterizar a situação educativa na ZAP (Gráfico 10), em que se observa que a intervenção da professora desperta o foco de atenção das crianças para a observação do local em que se encontram os cartões da figura balde e da letra C.

Segmento de Cena D: Resultados observados na participação da Criança 02

A participação da Criança 02 na situação educativa inicia-se no intervalo 00:00:40,010” a 00:01:02,402” (Tabela 23) em que o uso da tarefa situa-se na ZPD. Observa-se a professora faz uso de gestos indiciais para orientar à criança para encontrar o cartão de figura (IdA, Figura 22) e que o material do jogo está distante da criança e ela precisa se movimentar para alcançar os cartões do jogo (OmC, Gráfico 10/Figura 22).

Figura 22

Segmento de Cena D: Participação da criança 02



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a professora faz uso de gestos e intervenções orais para a Criança 02 nomear o objeto (IvC, Gráfico 10/Figura 22). A Criança 02 nomeia o objeto ao mesmo tempo em que a Criança 06 (IOC, Gráfico 10/Figura 22). E, a professora dá retroalimentação reafirmando o nome do objeto e mostrando para as crianças o cartão de figura. Não se observa intervenção para a descrição dos usos funcionais do objeto.

Em seguida, observamos intervenções intencionais para a identificação da letra inicial da palavra regador (IvE, Gráfico 10/Figura 22). Porém, a professora antecipa-se e exalta o fonema inicial /r/ ao dizer regador. A Criança 02, então, nomeia a letra R. Isso indica que a referida criança sabe associar o fonema /r/ pronunciado ao respectivo grafema inicial de regador (GFH/IFD, Gráfico 10/Figura 22).

No intervalo *00:00:55,760” a 00:01:02,402”* (Tabela 23) observa-se que a professora faz uso de gestos indiciais, orientando a Criança 02 para encontrar o cartão de letra (IdB, Gráfico 10/Figura 22).

A Criança 02 pega o cartão da letra R e a professora dá uma retroalimentação positiva à ação da criança ao mesmo tempo em que coloca os cartões de letra e figura um ao lado do outro. E, em seguida, a professora interveem perguntando às crianças se deu certo o par de letra e figura formado e indicam que a Criança 02 fez ponto, o que coloca a situação educativa na ZML (Gráfico 10). Enquanto a professora fala, observa-se que a Criança 02 foca sua atenção na caixa de objetos.

No intervalo seguinte, *00:01:04,870” a 00:01:08,780”* (Tabela 23), é interessante destacar que a professora estende a mão para tocar a Criança 02 e chamar sua atenção e interveem de modo explícito, pedindo para a criança repetir o nome do objeto. Ressalta-se que quando a professor diz regador, ela prolonga o fonema inicial /r/ e, então, a Criança 02 então repete o fonema /rrrr/, como se observa nos indicadores GFH/IFD no Gráfico 10/Figura 22.

A professora, nesse intervalo, destaca mais uma vez destaca em sua fala que o grafema de regador é o R e mostra os cartões de letra e figura para as crianças, enquanto a Criança 02 já se vira para a caixa de objetos, como obsevamos na Fotografia 12 (Anexo 05). Isso nos mostra que o foco da atenção da Criança nesses momentos é de conseguir pegar o objeto regador que está na caixa colocada na mesa ao lado de onde ocorre a partida do jogo.

No intervalo seguinte **00:01:08,780” a 00:01:18,380”** (Tabela 23), observamos que a professora pega a caixa de objetos e, só então, indica para a criança pegar o objeto regador. A Criança 02 pega o regador e rapidamente imita o seu uso funcional, inclinando o regador como se estivesse molhando alguma coisa (IOD, Gráfico 10/Figura 22). Ao mesmo tempo, nota-se que a professora faz intervenções explícitas, perguntando para que serve o regador (IvF, Gráfico 10/Figura 22). Nesse momento, as outras crianças presentes na situação educativa respondem, dizendo que o regador serve para “molhar as plantas” e “molhar os pés”.

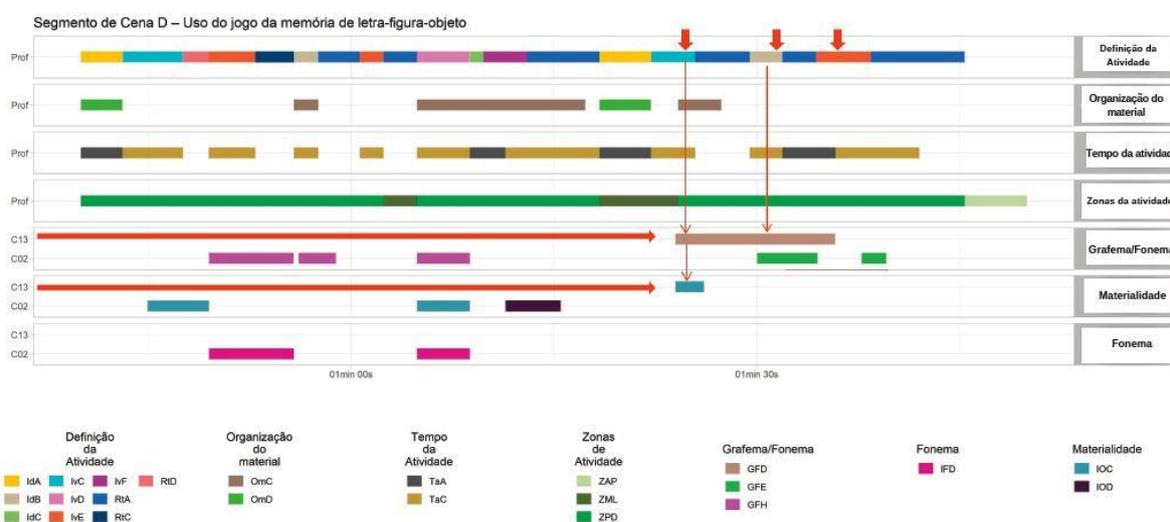
A Criança 02 permanece com o regador na mão por 2 segundos e 241 milésimos de segundos e, então, a professora pega o objeto e coloca-o junto com os cartões de letra e figura na mesa ao lado.

Segmento de Cena D: Resultados observados na participação da Criança 13

Quanto à participação da Criança 13 no Segmento de Cena D é interessante destacar que, no intervalo **00:01:18,380” a 00:01:22,160”** (Tabela 23), o material está distante da criança e ela então se debruça sobre a mesa para pegar o cartão de figura (OmD, Gráfico 10/Figura 23).

Figura 23

Segmento de Cena D: Participação da criança 13



Observa-se que a professora faz uso de intervenções intencionais para a Criança 13 nomear o objeto e identificar o grafema inicial (IvC/IvE, Gráfico 10/Figura 23). Ao perguntar qual o grafema que a criança precisa encontrar, a professora indica a letra inicial no cartão de figura, a criança visualiza e não responde (GFD, Gráfico 10/Figura 23). A Criança 02, então, nomeia corretamente a letra B para a palavra balde (GFE, Gráfico 10/Figura 34).

Na retroalimentação à resposta da Criança 02, a professora associa o grafema B às palavras Bianca e balde (RtA, Gráfico 10/Figura 23). Isso sugere que as interações triádicas também contribuem para enriquecer o vocabulário das crianças e permitir que elas construam seu mapeamento ortográfico, fazendo conexões entre as pronúncias das palavras e os respectivos grafemas e fonemas.

É interessante destacar que no intervalo, *00:01:31,900” a 00:01.38,440”* (Tabela 18) a professora faz uso de gestos indiciais para mostrar a letra inicial no cartão de figura (IdB, Gráfico 10/Figura 23) e para indicar à Criança 13 que precisa procurar o cartão da letra B (Fotografia 13 no Anexo 05).

A Criança 13, então, vira o cartão da letra C e, imediatamente, a professora interveem colocando o cartão de letra e figura um ao lado do outro e mostrando para as crianças, pergunta se o par deu certo. Nesse momento, então, as Crianças 02, 14 e 06 respondem que não e a Criança 06 balança a cabeça fazendo gesto negativo enquanto a Criança 14 fala que a colega perdeu ponto.

Em sequência, no intervalo *00:01:38,440” a 00:01:45,380”*, a professora mostra o cartão da letra C e pergunta o nome da letra (IvE, Gráfico 10/Figura 23). As crianças nomeiam a letra e, em sua retroalimentação, a professora diz que não deu certo, porque balde não começa com C.

É interessante destacar que, em seguida, a professora chama a atenção das crianças e destaca onde está colocando o cartão da figura balde e o cartão da letra C. Caracterizamos

esse momento da situação educação na ZAP (Gráfico 10), em que as intervenções da professora propiciam possibilidades de ações e respostas das crianças.

Segmento de Cena E

No Segmento de Cena E apresentamos no Gráfico 11 os resultados da análise microgenética referente às participações das Crianças 07 e 10 no uso da tarefa em que se faz a apresentação dos cartões de letra-figura. Apresentamos a transcrição deste Segmento de Cena na Tabela 24.

Neste segmento de cena, observamos que a situação educativa se caracteriza na ZML (Gráfico 11) apenas no intervalo 00:02:24,360” a 00:02:27,810” (Tabela 19). Neste, a intervenção da professora inibe a ação das crianças ao expressar um ‘alerta’ ao destacar a necessidade de seguir as regras do jogo ou a criança não irá participar da partida.

A situação educativa caracteriza-se na ZAP (Gráfico 11) no intervalo 00:02:44,042” a 00:02:50,460” (Tabela 19) em que a professora interveem, chamando a atenção das crianças para observarem o local em que estava colocando o cartão da letra L e o cartão de figura jarra.

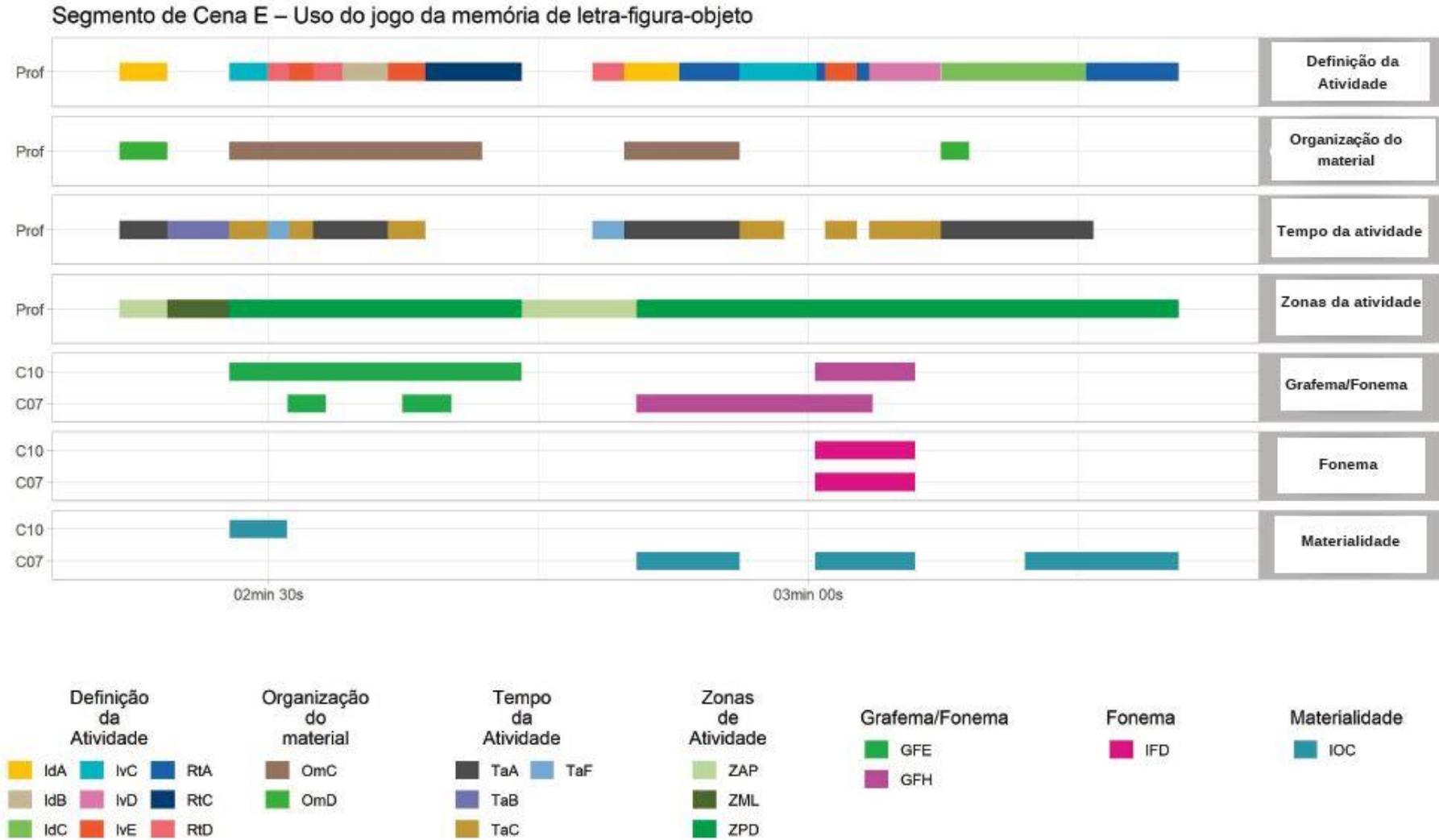
Segmento de Cena E: Resultados observados na participação da Criança 10

Na interação da Criança 10 observa-se, no intervalo 00:02:21,710” a 00:02:24,360” (Tabela 24) que o material está distante e que para ter acesso aos cartões de letra e figura, a criança precisa se deslocar em volta da mesa (OmD, Gráfico 11/Figura 24). Nesse intervalo, a professora faz uso de gestos indiciais para orientar a Criança 10 para pegar o cartão de figura, de fundo preto (IdA, Gráfico 11/Figura 24).

Em sequência, no intervalo 00:02:27,810” a 00:02:34,106” (Tabela 19) observa-se a Criança 10 demonstra alegria (pulando) ao virar o cartão de figura. A professora faz uso de intervenções intencionais para a criança nomear o objeto (IvC, Gráfico 11/Figura 24).

Gráfico 11

Segmento de Cena E – Uso do jogo da memória de letra figura objeto



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 24*Transcrição do Segmento de Cena E*

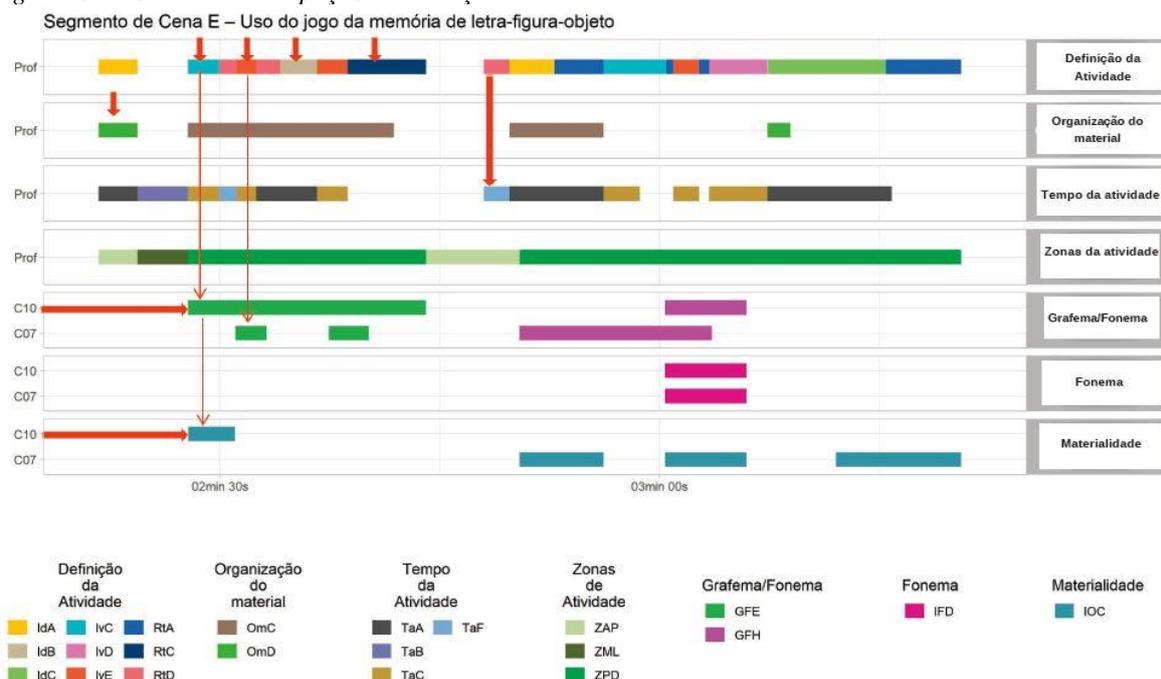
Tempo	Participante	Ações/Gestos	Fala
00:02:21,710	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para a criança começar a sua vez na partida.	Agora, Criança 10.
00:02:22,803	Professora	Gesto indicial: a professora aponta para os cartões de fundo preto. Verbalização: Declaração imperativa.	Pega uma pecinha preta.
00:02:23,317"	Criança 10	A criança dá a volta na mesa, aproximando-se dos cartões do jogo.	
00:02:24,360"	Professora	A professora balança a mão, em sinal de advertência às crianças. Verbalização: Declaração afirmativa.	Quem mexer na hora errada, a tia vai tirar do jogo
00:02:26,387"	Criança 10	A criança 10 pega o cartão.	
00:02:27,911"	Criança 10	A criança olha a figura no cartão, sorrindo e pulando.	
00:02:28,631"	Professora	Gesto ostensivo: a professora pega o cartão e diz mostrando a figura para criança. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que, que é isso que você pegou?
00:02:29,950"	Criança 10:	Verbalização: Declaração afirmativa.	Jarra.
00:02:30,458"	Professora	Gesto ostensivo: a professora mostra o cartão de figura para as crianças e ao dizer o nome jarra, enfatiza o fonema inicial /j/. Verbalização: Retroalimentação positiva.	Jarra.
00:02:31,135"	Professora	A professora vira para as outras crianças e indica a letra inicial da palavra no cartão de figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Qual a letrinha de jarra?
00:02:32,470"	Crianças:	Verbalização: Declaração afirmativa.	J.
00:02:32,625"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	J.
00:02:32,917"	Criança 10	A criança 10 se inclina para pegar o cartão de fundo azul.	
00:02:34,106"	Professora	Verbalização: Intervenção interrogativa.	Será que tá onde, essa letrinha J?
00:02:36,169"	Criança 10	A criança 10 pega o cartão.	
00:02:36,620"	Criança 10	A criança 10 vira o cartão e visualiza a letra.	
00:02:37,262"	Criança 10	A criança estende o cartão para a professora.	
00:02:37,595"	Professora	A professora pega o cartão de letra e coloca-o ao lado do cartão de figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	É o certo?
00:02:37,596"	Criança 01	A criança visualiza o cartão e nomeia a letra. Verbalização: Declaração afirmativa.	L.
00:02:38,710"	Crianças	Verbalização: Declaração afirmativa.	Não.
00:02:39,004"	Criança 10	A criança retorna para seu lugar.	
00:02:39,271"	Professora	Gestos ostensivos: a professora coloca o cartão de letra ao lado do cartão de figura e mostra para as crianças. Verbalização: Retroalimentação corretiva.	Oh! E a tia tinha acabado de mostrar o L.

00:02:41,850"	Professora	Verbalização: Retroalimentação corretiva.	Você não prestou atenção! Não deu certo!
00:02:44,042"	Professora	Gestos ostensivos: a professora chama a atenção das crianças, mostrando onde está colocando o cartão de figura e o cartão de letra. Verbalização: Declaração afirmativa.	É porque L não é a letrinha. Oh, onde jarra tá e o L onde tá.
00:02:48,000"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	Já sei onde o J tá
00:02:49,768"	Professora	A professora bate palmas e fala para a Criança 07 começar. Verbalização: Declaração imperativa.	Agora é a vez da Criança 07.
00:02:50,925"	Criança 07	A criança 07 se inclina para ficar mais próximo dos cartões de letra e figura.	
00:02:51,593"	Criança 07	A criança pega os cartões de letra e figura ao mesmo tempo e os visualiza e depois mostra para a professora.	
00:02:53,703"	Professora	A professora se abaixa para pegar os cartões. Verbalização: Declaração afirmativa.	Nossa, a Criança 07 é rápida.
00:02:54,168"	Professora	Gestos ostensivos: a professora coloca os cartões de letra e figura um ao lado do outro. Verbalização: Declaração afirmativa.	Olha aqui, ele já virou as duas.
00:02:56,180"	Professora	Gestos ostensivos: a professora indica e mostra o par de cartões de letra e figura. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Deu certo, Criança 07?
00:02:57,468"	Criança 07	A criança afirma balançando a cabeça.	
00:02:57,568"	Professora	Gestos ostensivos: a professora mostra o cartão de figura para as crianças. Verbalização: Intervenção interrogativa.	O que, que a Criança 7 tirou?
00:02:58,037"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:02:59,674	Professora	Gestos ostensivos: a professora se vira para mostrar o cartão de figura para a Criança 01. Verbalização: Intervenção interrogativa.	Que, que é isso?
00:03:00,099"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	Pá.
00:03:00,459"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	Pá.
00:03:00,916"	Professora	Gestos ostensivos: a professora se vira para mostrar o cartão de letra para a Criança 07 e indicar a letra inicial. Verbalização: Intervenção interrogativa.	E, qual a letrinha de pá, Criança 7?
00:03:02,690"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:03,057"	Criança 07	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:03,382"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva.	P.
00:03:03,726"	Professora	Verbalização: Intervenção fonêmica.	Fala pra tia: P. Oh, /p/
00:03:04,055"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:04,860"	Criança 05	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:04,980"	Criança 07	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:05,120"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:05,174"	Professora	Verbalização: Intervenção fonêmica (A professora pronuncia o fonema /p/, prolongando o som inicial ao nomear o objeto pá).	Oh, /pppppá/
00:03:05,724"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.

00:03:06,501"	Criança 10	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:06,700"	Criança 10	Verbalização: Declaração afirmativa (A criança repete o nome da letra).	P.
00:03:07,141"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	Pá.
00:03:07,350"	Professora.	A professora se vira para a caixa de objetos.	
00:03:07,656"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	P.
00:03:08,182"	Professora.	Gestos ostensivos: a professora estende a caixa de objetos para a Criança 07. Verbalização: Declaração imperativa.	Acha para tia, Criança 07 a pá.
00:03:10,586"	Criança 07	A criança procura o objeto na caixa.	
00:03:12,110"	Professora	Verbalização: Declaração afirmativa.	Tá ai dentro a pá do vovô João.
00:03:14,540"	Criança 07	A criança pega o objeto na caixa.	
00:03:15,415"	Professora	Verbalização: Retroalimentação positiva. A professora se vira para recolocar a caixa de objetos na mesa ao lado de onde ocorre a partida do jogo. Verbalização: Intervenção fonêmica (ao dizer o nome do objeto a professora prolonga o som inicial /p/.	Isso, oh!
00:03:16,271"	Professora		A criança 07 achou a /ppppá/.
00:03:18,053"	Professora	A professora se volta para pegar o objeto na mão da criança.	
00:03:18,991"	Professora	Gestos ostensivos: a professora pega o objeto e coloca-o em cima do par dos cartões de letra e figura. Verbalização: Retroalimentação positiva.	E fez o par certinho, oh!
00:03:21,080"	Professora	A professora coloca o objeto e os cartões de letra e figura na mesa ao lado.	
00:03:21,462"	Criança 01	Verbalização: Declaração afirmativa.	A Criança 07 fez o par.

Fonte: Episódio de videogravação 04, de 14/06/202

Figura 24
Segmento de Cena E: Participação da criança 10



Fonte: Elaboração própria.

A Criança 10 nomeia o objeto jarra corretamente e diz o nome da letra inicial junto com os colegas (GFE, Gráfico 11, Figura 24). Não se observou intervenção intencional da professora para a criança identificar o fonema correspondente a letra inicial de jarra.

Em seguida, a professora indica a letra inicial ao mostrar o cartão de figura para a Criança 10 (IvE, Gráfico 11) e, assim, por meio de gestos e da fala interveio para que a Criança 10 nomeie a letra inicial (Fotografia 14 no Anexo 05). Observa-se que a professora dá uma retroalimentação positiva à resposta das crianças, reafirmando o nome da letra J como inicial do objeto jarra (RtA, Gráfico 11/Figura 24).

No intervalo seguinte, 00:02:34,106" a 00:02:41,850" (Tabela 19), a Criança 10 pega um cartão de fundo azul e o visualiza rapidamente. A professora pega o cartão da letra L ao lado do cartão da jarra e interveio perguntando às crianças se deu certo (IvE, Gráfico 11/Figura 24). Nota-se que a criança não nomeia a letra L, mas ao visualizar o cartão do grafema, imediatamente ela começa retornar para seu lugar, indicando que sabe que aquela letra não correspondente a figura jarra.

No intervalo 00:02:38,710” a 00:02:44,042” (Tabela 24) observa-se que a professora dá uma retroalimentação corretiva à ação da Criança 10 (RtC, Gráfico 11/Figura 24), destacando que a mesma não ‘prestou atenção’ na partida do jogo, já que anteriormente já havia mostrado o cartão da letra L.

Além disso, observa-se que no intervalo 00:00:48,000” a 00:02:49,768” (Tabela 24) a Criança 01 interage na situação educativa e comenta que sabe onde o local que o J de jarra está, mas a ação da criança fica sem retroalimentação da professora (RtD, Gráfico 11), deixando a situação sem regulação (TaF, Gráfico 11).

Segmento de Cena E: Resultados observados na participação da Criança 07

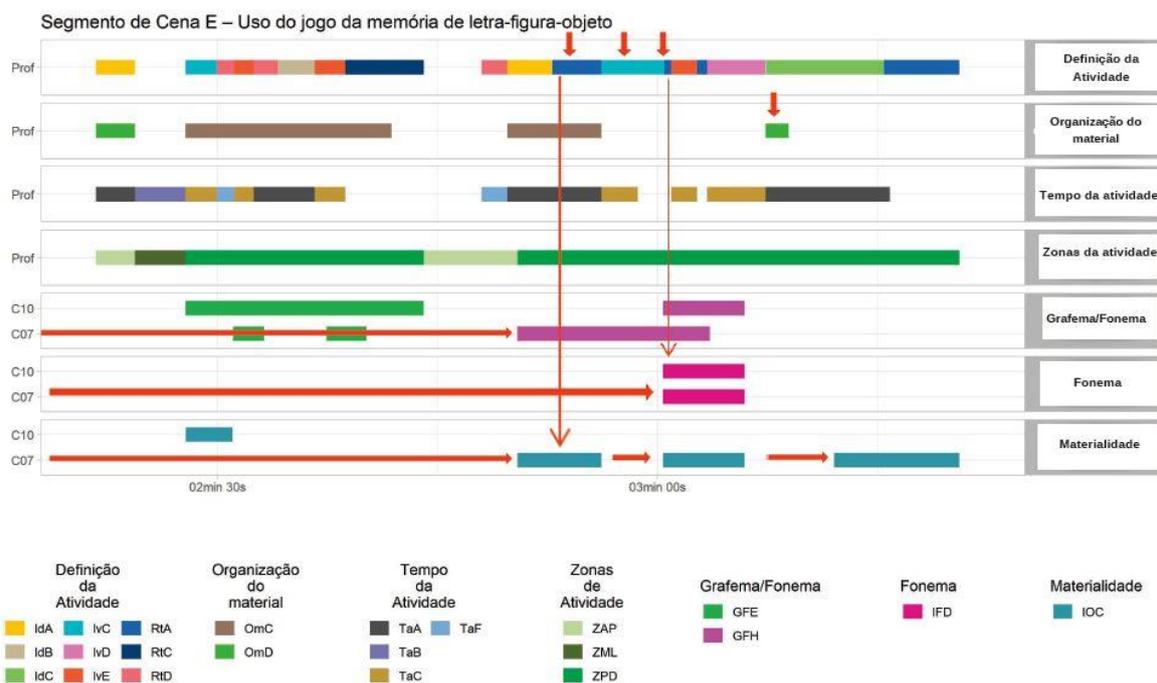
Em relação aos momentos de participação da Criança 07 no Segmento de Cena 07, observamos que a situação educação caracterizou-se apenas na ZPD (Gráfico 11).

No intervalo 00:02:49,768” a 00:02:56,170” (Tabela 24) a Criança 07 rapidamente se antecipa e pega os cartões de letra e figura, formando o par correspondente entre a figura pá e o grafema P (GFH, Gráfico 11/Figura 24). Nota-se que, em sua retroalimentação, a professora comenta a agilidade da criança e faz gestos ostensivos, mostrando o par de letra-figura formado para as demais crianças da equipe.

Considerando que a Criança 07 teve apenas 03 faltas no período de uso da tarefa e comparando os dados do Segmento de Cena C com o Segmento de Cena E, observamos que a apresentação dos cartões de letra-figura fez diferença na participação da criança.

Ao contrário do que observamos no Segmento de Cena C, em que nos momentos iniciais da participação da Criança 07 na partida, a professora assume a posição de protagonista na execução da atividade, observamos que no Segmento de Cena D, a Criança 07 deixa de ser fundo e passa a ser figura, atuando como protagonista. Quando a professora permite a sua ação na partida, a Criança 07 pega os cartões de letra e de figura ao mesmo tempo e forma o par do objeto pá com o grafema P (Fotografia 15 no Anexo 05).

Figura 25
 Segmento de Cena E: Participação da criança 07



Fonte: Elaboração própria.

No intervalo seguinte, 00:02:56,170” a 00:03:08,910” (Tabela 24), é interessante notar que a professora novamente assume o controle da situação educativa e faz intervenções intencionais específicas quanto ao par de letra-figura formado pela Criança 07. A professora pergunta às crianças se o par formado está correto e faz intervenções para que as crianças nomeiem o objeto (IvC, Gráfico 11/Figura 25) e a identifiquem do grafema inicial (IvE, Gráfico 11/Figura 25).

Aqui, novamente, a professora novamente antecipa-se e apresenta o fonema correspondente à letra P. Mas, solicita que as crianças repitam o fonema /p/ pronunciado (IFD, Gráfico 11/Figura 25).

Na próxima sequência, 00:03:07,350” a 00:03:20,560” (Tabela 24), observa-se que a caixa de objetos está distante da Criança 07 (OmD, Gráfico 11/Figura 25). A professora, então, pega a caixa e estende para criança, indicando para ela pegar a pá. Nesse momento, nota-se que a professora retoma a etapa de familiarização da tarefa e acrescenta que a pá é a ferramenta do vovô João.

A Criança 07 pega o objeto e permanece com ele na sua mão por 03 segundos e 729 milésimos de segundos. Nota-se a permanência do indicador IOC (Gráfico 11/Figura 25) em que não se observa o uso canônico do objeto pela criança ou o uso de intervenções específicas para a criança descrever os usos funcionais do objeto pá.

A professora, em seguida, pega a pá e coloca ao lado dos cartões de figura e objeto e dá retroalimentação à ação da criança, dizendo que a Criança 07 fez o par corretamente.

7. ANÁLISE DE RESULTADOS

Considerando o objeto deste estudo, realizou-se a análise dos resultados dos dados em duas dimensões: a primeira discute os dados referentes ao pré e pós-teste e a segunda dimensão descreve a análise da participação das crianças observadas nos Segmentos de Cena A, B, C, D e E.

Desta forma, buscou-se relacionar os desempenhos e competências que as crianças mostraram na avaliação de desempenho fonêmico e o que aconteceu como destaques nos segmentos de cena referentes à aplicação da tarefa proposta.

A seguir a apresentação de resultados.

7.1 Análise dos resultados do pré e pós-teste

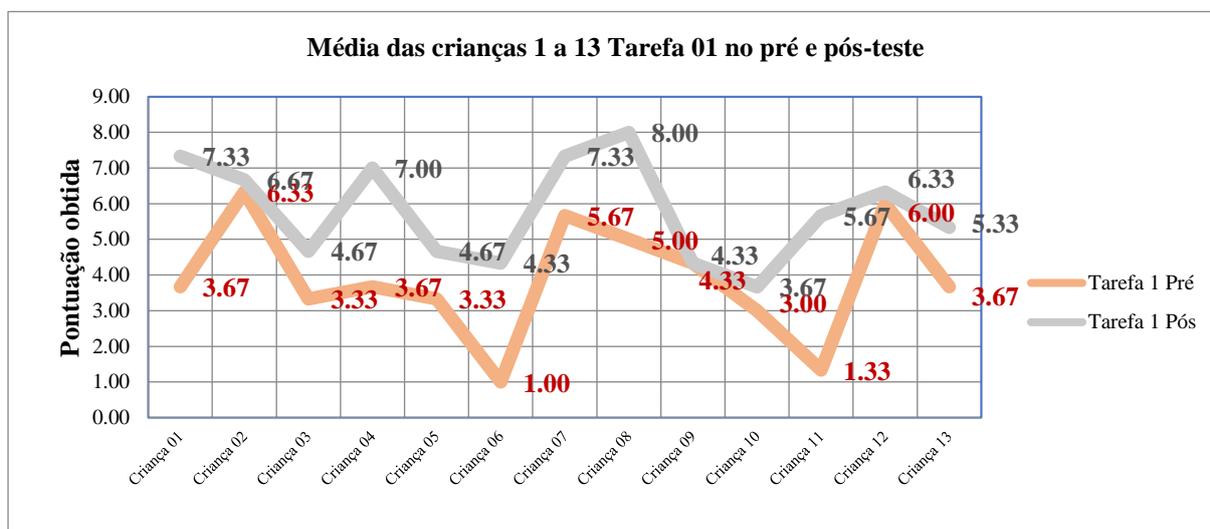
Quanto à atividade avaliativa de consciência fonêmica aplicada no pré e pós-teste é interessante destacar que:

Os resultados obtidos pelas crianças na no pré e pós-teste (Gráficos 02, 03 e 04) indicam que o uso da materialidade nas práticas de literacia emergente na educação pode oportunizar condições de as crianças construïrem seu mapeamento ortográfico, enriquecendo o vocabulário e apropriando-se dos usos do princípio alfabético.

Os resultados indicam que na Tarefa 01 do pré-teste, as crianças que não conheciam o objeto e/ou brinquedo de réplica apresentado, elas o identificam pelos usos convencionais (uso canônico) e ao receber a retroalimentação corretiva as crianças iam construindo sua memória fonológica de modo que ao usar o mesmo objeto na Tarefa 03 do pré-teste, as crianças já conseguiam nomear o objeto e/ou brinquedo de réplica e até mesmo identificar sua letra inicial.

Gráfico 02

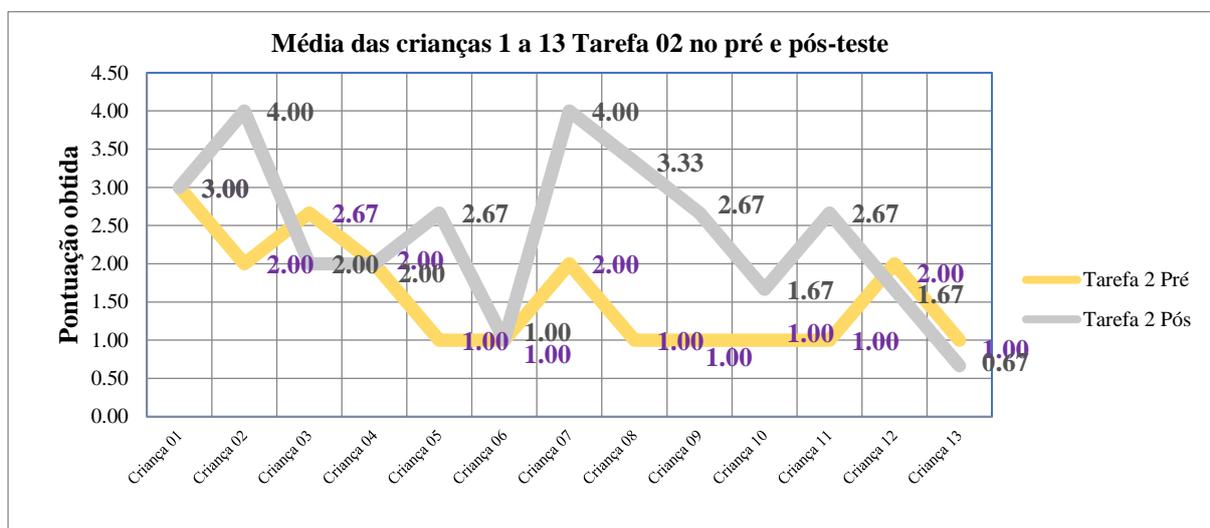
Média de desempenho das crianças na Tarefa 01 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 03

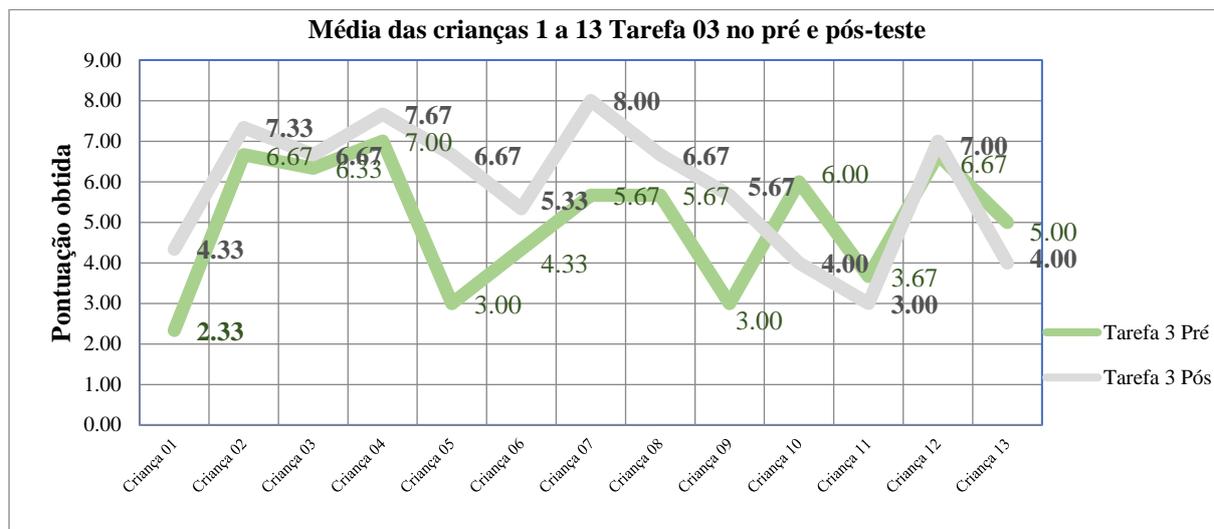
Média de desempenho das crianças na Tarefa 02 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 04

Média de desempenho das crianças na Tarefa 03 do pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

É o que se observa no perfil da Criança 01 (Anexo 04). Na tarefa 01 do pré-teste, a criança não nomeia o brinquedo boneca, mas na tarefa 03 do pós-teste a criança já nomeia e identifica a letra inicial do nome do brinquedo.

No perfil das Crianças 03, 05, 08 e 11 (Anexo 04) também observamos a relevância da retroalimentação na aplicação das tarefas. A Criança 03, por exemplo, não identifica o objeto secador na tarefa 01 e 02 do pré-teste, mas após as intervenções de retroalimentação corretiva a mesma criança na tarefa 03 do pré-teste nomeia o objeto, identifica a letra inicial do nome do objeto e pronuncia corretamente o fonema inicial do nome do objeto.

Outro exemplo interessante é da Criança 05 que durante a aplicação da atividade avaliativa ela demonstra interesse pela materialidade da tarefa e, do seu modo, ela faz conexões entre o objeto/brinquedo e os cartões de letra que estão em cima da mesma. Ela interage com a pesquisadora e por meio de perguntas e conversas ela vai associando os objetos apresentados com os respectivos cartões de letras. A pesquisadora, então, vai lhe oferecendo retroalimentação corretiva e positiva que lhe permitem construir correspondências entre os grafemas, os objetos e os respectivos fonemas iniciais dos nomes dos objetos.

A aplicação da tarefa 02 do pré e pós-teste da Criança 08 nos traz um dado interessante. No pré-teste, como se observa no seu perfil de desempenho fonêmico e nos Gráficos 02, 03 e 04, o seu desempenho permanece no primeiro indicador, em que ela não conhece o fonema do nome do objeto e não relaciona o fonema pronunciado pela pesquisadora ao objeto correspondente. Porém, após as interações durante a aplicação da atividade avaliativa e do jogo da memória, nota-se que o desempenho da referida criança se altera (Gráficos 02, 03 e 04). Ela já consegue alcançar o indicador de mudança 3 para os objetos rolo e faca e o indicador 4 para a panela.

Além disso, importa salientar que durante o pós-teste na tarefa 02 a Criança 08 não identifica o fonema /r/ pronunciado pela pesquisadora. Mas quando ela recebe a retroalimentação corretiva e a pesquisadora lhe mostra o brinquedo, ela imediatamente pronuncia corretamente o fonema inicial do brinquedo rolo.

Observou-se também que a referida criança se mostrou dispersa durante a aplicação das tarefas do pré e pós-teste. No entanto, a média de desempenho fonêmica da Criança 03 apresentado na Figura 11 e nos Gráficos 02, 03 e 04 nos permite observar que a mesma obteve um desempenho fonêmico superior a dois pontos nas tarefas 01 e 02 do pós-teste quando comparado aos resultados das mesmas tarefas no pré-teste. E na tarefa 03 a diferença entre o pós e o pré-teste é superior a um ponto. O que nos indica que a dispersão da criança não afetou as mudanças nos indicadores de seu desempenho fonêmico.

O perfil da Criança 11 (Anexo 04) nos permite observar que na tarefa 03 do pré-teste a criança nomeio o objeto 'vaso' como 'pote'. Ela recebe a retroalimentação da pesquisa que lhe diz o nome correto do nome do objeto e, em seguida, a criança identifica o grafema inicial (V) e pronuncia corretamente o fonema /v/ para vaso.

Quanto às mudanças nos indicadores de desempenho mais relevantes observados na análise dos resultados do pré e pós-teste (Gráficos 02, 03 e 04) é interessante salientar que

nem sempre o número de faltas das crianças no período de aplicação da tarefa (Tabela 14) coincidiu com o nível de desempenho das crianças na avaliação da consciência fonêmica.

Isso ficou claro nos resultados apresentados nos Gráficos 02, 03 e 04 porque apenas as Crianças 10 e 12 tiveram um número significativo de faltas (13 faltas) no período de aplicação da tarefa e um nível de desempenho inferior a 1 ponto. As Crianças 03 e 13 que apresentara um indicador de desempenho inferior a um ponto na diferença total do pré e pós-teste tiveram apenas 03 e 04 faltas respectivamente.

Outro dado interessante a ser comentado é que as Crianças 04, 05 e 11 tiveram respectivamente 06, 05 e 06 faltas no período de aplicação da tarefa, mas o indicador de mudança no desempenho fonêmico foi superior a 1 ponto, como se observou na Tabela 08 e nos Gráficos 02, 03 e 04.

Desta forma, ainda que a criança não tenha participado de todas as aulas de aplicação da tarefa, acredita-se que as interações triádicas estabelecidas no uso da tarefa permitiram a construção de aprendizagens para as referidas crianças. Exemplo disso se observa no perfil da Criança 5, em que na tarefa 03 do pré-teste e na tarefa 02 do pós-teste a criança apresenta dificuldade para identificar o fonema inicial do nome do objeto secador, mas na tarefa 03 do pós-teste a mesma criança apresenta o desempenho de nível 5, em que consegue nomear e identificar a letra inicial do secador.

O mesmo se observa no perfil da Criança 11 (Anexo 04): na tarefa 02 do pré-teste ela não identifica o fonema para o objeto secador e na tarefa 01 do pós-teste ela novamente não nomeia e nem identifica o grafema e o fonema inicial da palavra secador. Porém, após as interações triádicas e as intervenções explícitas do adulto (professora e pesquisa) nas tarefas aplicadas observador que na tarefa 03 do pós-teste, essa criança já alcança o indicador de nível 4, em que identifica o nome do objeto, mas ainda está construindo seus conhecimento

grafêmico e fonêmico que irão lhe permitir identificar a letra e o fonema inicial do objeto secador.

Os resultados apresentados nos perfis individuais das crianças nos permitiu constatar, por consequência, que criança de 05-06 anos nem sempre conhece os objetos e brinquedos apresentados nas tarefas do pré e pós-teste. Por isso, a relevância da intervenção explícita do professor na interação triádica das atividades de literacia emergente. É importante que o professor de Educação Infantil tenha em mente que a criança ainda está consolidando o seu vocabulário e o mapeamento ortográfico e, por isso, é importante dar retroalimentação positiva ou corretiva às respostas das crianças, realizando intervenções para que a interação com o objeto e as demais crianças suscite espaço para novas aprendizagens e a consolidação de novas palavras no mapeamento ortográfico da criança.

Outro dado interessante a ser destacado é quanto as Crianças 03, 10, 12 e 13 que obtiveram desempenho inferior a um ponto na diferença total da média nas tarefas do pré e do pós-teste (Tabela 13, Gráficos 02, 03 e 04). Observou-se que: a) as Crianças 03 e 10 participaram apenas de uma aula de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto; b) a Criança 12 faltou os dois dias de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto, e; c) a Criança 13 participou dos dois dias de uso da tarefa. Além disso, vale observar, ainda, que apenas a Criança 10 obteve um média inferior a 2 pontos na Tarefa 03 e as demais ficou inferior a 1 ponto no indicador de mudança de desempenho fonêmico.

Em contrapartida, os dados da Tabela 13, dos Gráficos 02, 03 e 04 e do Diário de Frequência nos mostram a Criança 04 obteve uma diferença média de desempenho superior a 1 ponto e faltou uma aula de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Esses dados nos indicam, por consequência, reiterar o papel crucial da introdução da materialidade nas atividades de literacia emergente na Educação. Acredita-se que o uso da materialidade na tarefa proposta pode oportunizar espaços para as crianças se apropriarem

dos usos do princípio alfabético. As Crianças 01, 02, 05, 06, 07, 08, 09 e 11 participaram das duas aulas de uso do jogo da memória e obtiveram médias de desempenho fonêmico nas tarefas do pós-teste (Gráficos 02, 03 e 04).

Assim, acredita-se que a introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente a partir das tarefas do pré e pós-teste e do uso do jogo da memória de letra-figura objeto propiciaram às crianças descobertas quanto à nomeação dos objetos e brinquedos utilizados na tarefa e a construção de novas aprendizagens quanto a apropriação do conhecimento do alfabeto (nome das letras) e da construção do princípio alfabético (identificação das correspondências entre os grafemas e os fonemas).

7.2 Análise dos segmentos de cena envolvendo o jogo da memória

A análise dos resultados Segmentos de Cena A/B/C/D/E permitem observar os dados referentes à participação das Crianças 01, 02, 07, 09, 10 e 13 nas interações triádicas de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. Aqui, consideramos como referência de análise o objetivo desta pesquisa que é o de descrever as mudanças nos indicadores de consciência fonêmica das crianças do 2º período da Educação Infantil.

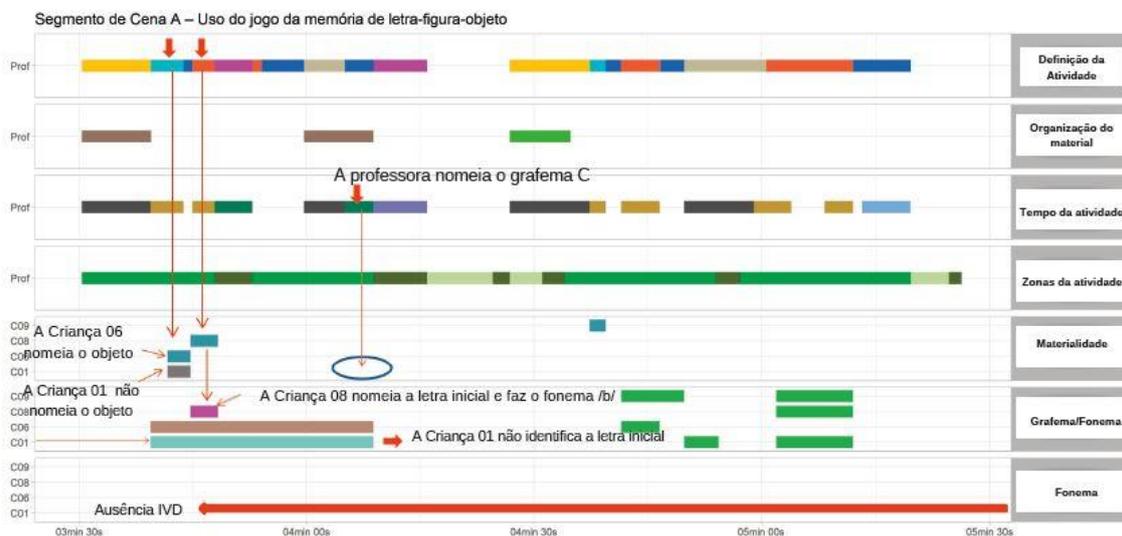
7.2.1 Segmento de Cena A

No Segmento de Cena A observamos que, embora não tenham sido apresentados os cartões de letra-figura antes do jogo da memória, os resultados nos mostram que o uso da tarefa pode propiciar condições de as crianças conhecerem o mecanismo de funcionamento do princípio alfabético.

Nas interações das Crianças 01 e 09 durante o uso do jogo a professora comumente não adota estratégia de realizar intervenções direcionadas para as crianças identificarem os

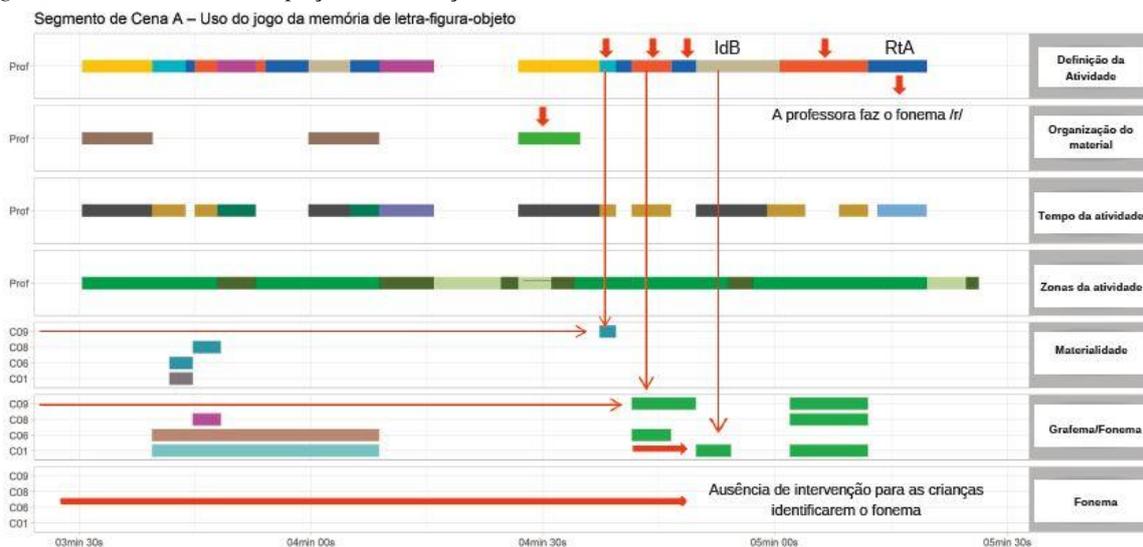
fonemas dos nomes dos objetos ou que são correspondentes aos grafemas representados nos cartões de letras, como observamos no Gráfico 07 e nas Figuras 12 e 14.

Figura 11
 Segmento de Cena A: Participação da criança 01



Fonte: Elaboração própria.

Figura 13
 Segmento de Cena A: Participação da criança 09



Fonte: Elaboração própria.

Ao contrário, os resultados nos mostram que a professora, em algumas situações, antecipa-se e já pronuncia o fonema inicial do nome do objeto, como por exemplo, no intervalo em que ela destaca que a letra R é de rato e regador e ao dizer as palavras, ela prolonga o fonema inicial.

Entendemos que as estratégias usadas pela professora na situação educativa deste segmento de cena propiciam aprendizagens quanto ao enriquecimento do vocabulário por meio da nomeação dos objetos e quanto ao conhecimento dos nomes das letras e da identificação da letra inicial do nome dos objetos.

Ao longo deste segmento de cena, o frequente uso de gestos ostensivos e indiciais pela professora, por meio dos quais ela permite focar a atenção das crianças. A materialidade em sua forma bidimensional (cartões de letra e figura) associado às intervenções e gestos da professora permite aprendizagens nas crianças. No entanto, o uso da tarefa contempla a interação entre diferentes crianças e nessas interações surgem aspectos bastante relevantes, associados às trocas entre pares.

Como observamos no Gráfico 07 e na Tabela 20, ocorreram intervalos em que a situação educativa fica sem regulação. Um exemplo é quando a Criança 01 associa a letra O à palavra <ovo> e a ação e resposta da criança não é percebida pela professora. Em contrapartida, acreditamos que nas práticas de literacia emergente as intervenções educativas intencionais do educador no uso da tarefa devem estar fundamentadas também na preocupação de oferecer retroalimentação à resposta da criança.

Se a criança consegue fazer a correspondência correta entre grafema e fonema é importante o educador dar retroalimentação positiva para a criança. Isso permite que as outras crianças da equipe também armazenem as informações compartilhadas e construam seu mapeamento fonológico.

E, caso a criança não faça corretamente a correspondência entre o grafema e o fonema inicial do nome do objeto é importante que o educador também se preocupe com a retroalimentação corretiva, pois ao compartilhar informações com a criança, ele está também propiciando novas aprendizagens.

Vale destacar que o uso da tarefa não propicia apenas a interação da criança com o adulto. Os conhecimentos compartilhados entre os pares. E, por consequência, a retroalimentação às respostas e às interações entre as crianças durante o jogo da memória também se mostram imprescindíveis para o uso de estratégias intencionais que privilegiem não só a identificação do nome das letras ou a nomeação dos objetos, mas também contemple o aspecto fonêmico e permita a formação das conexões entre grafemas e fonemas.

Os dados observados neste segmento de cena também nos permitem destacar o equívoco gerado pelas instruções da tarefa e que ocasionaram na restrição das possibilidades de uso do jogo quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

No intervalo **00:05.13,300” a 00:05.19,520”** (Tabela 20) observamos que a Criança 09, por meio de gestos corporais e verbalizações, demonstra sua insatisfação na partida ao não conseguir formar o par de letra-figura-objeto. Outro momento que nos indica o equívoco na estruturação da tarefa se observa no final do Segmento de Cena A (**00:05.19,560” a 00:05:26,267”**, Tabela 20) quando a situação educativa novamente se situa na ZML (Gráfico 07, Figura 13) devido às instruções da tarefa, em que a professora enfatiza para as crianças memorizarem o local dos cartões de letra e figura e a Criança 08 diz sorrindo que a Criança 09 não vai ganhar no jogo.

Esses resultados nos alertam para o fato de que a indicação de usar a tarefa por ‘tentativa e erro’ ou por ‘sorte’ em encontrar os cartões de letra-figura-objeto é equivocada. Se a tarefa tem como proposta o desenvolvimento da consciência fonêmica, a organização da

situação educativa precisa não se deve pautar no equívoco de pressupor que as crianças precisam formar muitos pares para ganhar no jogo.

A introdução da materialidade nas atividades de literacia emergente pode abrir espaço para novas aprendizagens e isso não incide em suscitar competição entre as crianças. Dai a importância do papel do professor como protagonista da situação educativa. Quando o professora assume a posição de ‘figura’ o direcionamento intencional e dirigido da tarefa torna possível o uso de intervenções específicas para orientar às crianças na construção de suas aprendizagens. Além disso, permite que o uso da materialidade oportunize condições de as crianças construírem as conexões entre os fonemas e os grafemas. Por isso, é importante que o uso do jogo da memória não induza à competição entre as crianças, mas ao compartilhamento de conhecimentos e significados.

7.2.2 Segmento de Cena B

No Segmento de Cena B os resultados apresentados são importantes para caracterizar a relevância de o educador apresentar os cartões de letra e figura antes de iniciar a partida da memória. Os cartões de letra e figura permitem o estabelecimento de interações entre as crianças e o adulto (professor) propícias para o enriquecimento do vocabulário, a nomeação dos grafemas e o uso de intervenções explícitas para o desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças.

Os resultados descritos na análise comparativa entre as Cenas 01 e 02 nos permitiram observar que a professora usa estratégias intencionais que possibilitam a nomeação dos objetos e/ou objetos de réplica utilizados no jogo bem como a identificação do grafema inicial. Mas, não se observam intervenções direcionadas para as crianças identificarem os fonemas correspondentes às letras iniciais dos nomes dos objetos.

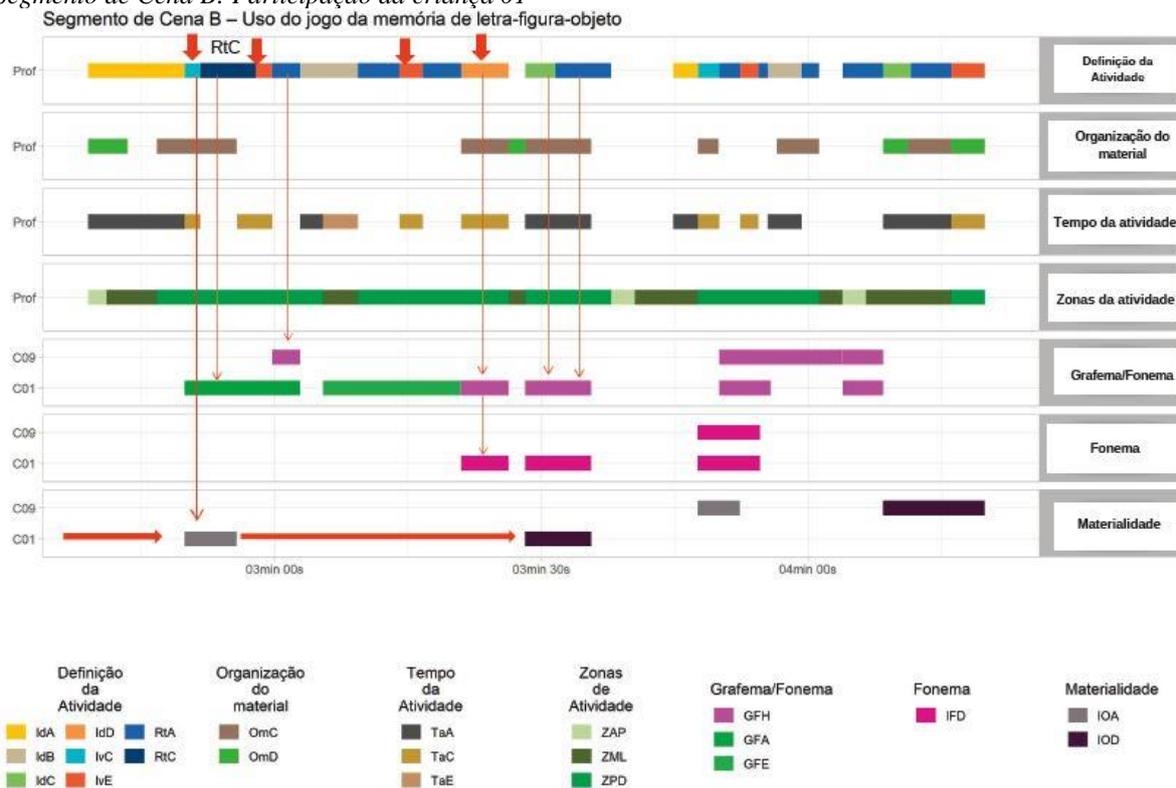
Comparando esses dados com as observações da atividade de literacia emergente rotineiras na turma, notamos a preponderância do ensino focado no nome das letras, na associação das letras do alfabeto aos nomes das crianças ou a palavras-chaves comumente utilizadas em sala.

Porém, o uso da materialidade dos cartões (em sua forma bidimensional) pode ir além da visualização do grafema e da representação gráfica da palavra que nomeia o objeto. As interações triádicas utilizando o jogo da memória de letra-figura-objeto precisam também oportunizar a ação e a resposta das crianças quanto à identificação e pronúncia dos fonemas que aparecem nessa situação educativa.

Para isso, consideramos essencial que nas situações futuras de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto que o educador assuma o protagonismo na situação educativa e faça uso de intervenções específicas para que durante a apresentação dos cartões de letra e figura também se contemple o aspecto fonêmico da tarefa. Como destacamos na ACT, sugere-se ao educador que as intervenções interrogativas permitam às crianças a formação das conexões entre fonemas e os grafemas.

O que implica, novamente, na relevância da retroalimentação. Caso a criança não identifique o fonema inicial do nome do objeto, a retroalimentação corretiva é fundamental para que a criança se aproprie dos usos do princípio alfabético.

Um exemplo se observa na participação da criança 01 no Segmento de Cena B. Como observamos no Gráfico 08 e na Figura 15, no início a criança não conseguiu nomear o objeto e nem sabia identificar a sua letra inicial (GFA/IOA).

Figura 15*Segmento de Cena B: Participação da criança 01*

Fonte: Elaboração própria.

Porém, no decorrer do uso da tarefa ele parece ir incorporando aspectos relacionados com o princípio alfabético e, junto com as interações com os pares e a professora, expressa indicadores relacionados com competências de literacia emergente, aprendendo o nome da letra e o fonema inicial da palavra machado, como se observa nos indicadores GFE/IFD/IOD apresentados no Gráfico 08 e na Figura 15 (reapresentado abaixo). Isso nos pressupõe que a criança logra fazer relações entre grafema e fonema e constrói mapeamento ortográfico a partir da introdução da materialidade na tarefa.

Os dados do perfil de desempenho fonêmico apresentados anteriormente na Figura 10 e nos Gráficos 02, 03 e 04 permitem inferir que as médias de desempenho da criança 01 nas tarefas 01 e 03 do pré e pós-teste é superior a 1 ponto e na tarefa 02 a média de pontuação obtida pela referida criança continua igual.

Figura 10

Média de desempenho das crianças com índice de desempenho inferior a 1 ponto por tarefa

	Tarefa 1 Pré	Tarefa 1 Pós		Tarefa 2 Pré	Tarefa 2 Pós		Tarefa 3 Pré	Tarefa 3 Pós
Criança 01	3,67	7,33	Criança 01	3,00	3,00	Criança 01	2,33	4,33
Criança 02	6,33	6,67	Criança 02	2,00	4,00	Criança 02	6,67	7,33
Criança 03	3,33	4,67	Criança 03	2,67	2,00	Criança 03	6,33	6,67
Criança 04	3,67	7,00	Criança 04	2,00	2,00	Criança 04	7,00	7,67
Criança 05	3,33	4,67	Criança 05	1,00	2,67	Criança 05	3,00	6,67
Criança 06	1,00	4,33	Criança 06	1,00	1,00	Criança 06	4,33	5,33
Criança 07	5,67	7,33	Criança 07	2,00	4,00	Criança 07	5,67	8,00
Criança 08	5,00	8,00	Criança 08	1,00	3,33	Criança 08	5,67	6,67
Criança 09	4,33	4,33	Criança 09	1,00	2,67	Criança 09	3,00	5,67
Criança 10	3,00	3,67	Criança 10	1,00	1,67	Criança 10	6,00	4,00
Criança 11	1,33	5,67	Criança 11	1,00	2,67	Criança 11	3,67	3,00
Criança 12	6,00	6,33	Criança 12	2,00	1,67	Criança 12	6,67	7,00
Criança 13	3,67	5,33	Criança 13	1,00	0,67	Criança 13	5,00	4,00
Média	3,87	5,79	Média	1,59	2,41	Média	5,03	5,87

Fonte: *Elaboração própria.*

Esses resultados nos permitem inferir que a materialidade da tarefa na sua forma bidimensional (cartões de figura e letra) e tridimensional (objetos e/ou brinquedos de réplica) facilitam a apropriação dos usos do princípio alfabético. Mas, o uso da tarefa em si não produz esses resultados. Ao contrário, é preciso o papel dinâmico do educador no uso de intervenções específicas tanto para a nomeação dos objetos e a descrição dos seus usos funcionais quanto para permitir as conexões entre os grafemas e os fonemas iniciais dos nomes dos objetos.

Isso não significa, porém, que a criança não possa assumir a posição de ‘figura’ (protagonista) na tarefa. Ao contrário, são as intervenções direcionadas do educador que vão permitir ou não a ação e a resposta das crianças nas interações triádicas.

Os dados descritos no Segmento de Cena B parecem admitir essa pressuposição em dois momentos da situação educativa, onde se nota o protagonismo das Crianças 01 e 09 e se destaca o papel da materialidade nas atividades de literacia emergente.

O primeiro momento observamos no intervalo **00:03:09,380” a 00:03:29,297”** (Tabela 21) em que a Criança 01 comemora porque consegue formar o par correspondente entre o cartão de letra e figura (machado-M) e, em seguida, pega o machado na caixa de

objetos. O brinquedo permanece nas mãos da criança 01 por apenas 05 segundos e 490 milésimos de segundos. Mas foi tempo suficiente para a criança fazer o uso canônico/simbólico do objeto, imitando o seu uso funcional ao bater o machado na mesa.

O segundo momento é observado na participação da Criança 09 (*00:03:50,725” a 00:04:13,712”*, Tabela 21), em que ela forma o par dos cartões de letra e figura (lixa-L) e, em seguida ela também pega a lixa na caixa de objetos e imita o seu uso funcional ao lixar a mão e a unha (uso canônico/simbólico, IOD/Gráfico 08). Aqui, a criança permanece com o objeto na mão por 03 segundos e 239 milésimos de segundos.

Esses intervalos tornam possível inferir que a professora não pede para a criança descrever os usos funcionais dos objetos. Mas, elas já sabem os significados de uso dos objetos e compartilham esse conhecimento ao fazer o uso convencional enquanto permanecem com os objetos nas mãos.

Além disso, nesses dois momentos da situação educativa observamos que a professora usa gestos iniciais e ostensivos e faz intervenções explícitas para as crianças nomearem o objeto e identificarem a sua letra inicial. E, a professora também faz intervenções de consciência fonêmica, dizendo as palavras /mmmmachado/ e /llllixa/ e pedindo para as crianças repetirem, prolongando o fonema inicial.

Como se nota no Gráfico 08, não há uso de estratégias em que as crianças identifiquem os fonemas iniciais correspondentes aos grafemas iniciais dos nomes dos objetos. Porém, a professora nomeia o objeto, exaltando o fonema inicial e pede para as crianças repetirem, sua intervenção está abrindo espaço para a construção de novas aprendizagens.

A materialidade da tarefa em sua forma bidimensional (cartões de letra-figura) e tridimensional (objetos e brinquedos de réplica) dinamiza a aprendizagem, não só da criança que está participando, mas dos pares. Ao repetir o nome do objeto e/ou do brinquedo,

ênfatizando o som inicial da palavra, as crianças relacionam grafemas e fonemas. Outro dado interessante é destacar que atividades que privilegiam a literacia emergente são importantes na construção do mapeamento ortográfico.

Na Figura 10 e nos Gráficos 02, 03 e 04 referentes aos dados do pré e pós-teste observamos que a criança 09 manteve a mesma média de desempenho na Tarefa 01 do pré e pós-teste, porém nas Tarefas 02 e 03 do pós-teste a pontuação obtida pela criança é superior a 2 pontos.

O mesmo se observa quanto ao desempenho da criança 01. Como destacado na Figura 11 e nos Gráficos 02, 03 e 04, nas Tarefas 01 e 03 a média da referida criança no pós-teste é igual ou superior a dois pontos se comparado aos resultados do pré-teste, sendo que na tarefa 02 a média permanece a mesma.

Esses resultados indicam não só que as crianças 01 e 09 desenvolveram indicadores de mapeamento ortográfico como também as médias obtidas nas tarefas do pós-teste podem ser interpretadas como relacionadas com o papel do uso da materialidade na tarefa, indicando mudanças nos indicadores de consciência fonêmica.

Acredita-se, porém, que os resultados poderiam ser mais produtivos se os usos da materialidade estiveram disponíveis para as crianças enquanto participam do jogo da memória. Como se observou na descrição dos resultados dos segmentos de Cena A e B a caixa de objetos permanece distante das crianças e estas só tem acesso aos objetos e brinquedos de réplica por poucos segundos. Sugere-se, então, que o uso da tarefa proposta abra espaço para reflexões quanto ao uso da materialidade para o desenvolvimento das atividades de literacia emergente na Educação Infantil.

É possível pensar em práticas de literacia emergente em que a criança manipule e use os objetos e brinquedos réplica, enquanto que o adulto (educador), por meio de intervenções

específicas, direciona a situação educativa para que, ao brincar, elas possam conhecer e manipular os sons da fala e se familiarizarem com o princípio alfabético.

O conhecimento derivado da materialidade, dos nomes dos objetos e dos usos desses objetos e seus conceitos envolvidos podem ser considerados como alternativa para ampliar possibilidades de desenvolvimento de relações fonêmicas, de conhecimento de grafemas e de apropriação da consciência fonêmica na primeira infância.

7.2.3 Segmento de Cena C

Neste segmento de cena vimos que a professora não realizou a apresentação prévia dos cartões de letra-figura-objeto. Porém, observamos o uso frequente de intervenções explícitas em que ela, por meio de gestos ostensivos e indiciais e por verbalizações interrogativas, abre espaço para as crianças participarem da situação educativa. Essas intervenções, intencionalmente, propiciam o compartilhamento de conhecimentos referentes ao nome das letras e às conexões entre grafemas e fonemas (IvC/IvD/IvE, Gráfico 09).

Aqui, a professora novamente apresenta o fonema inicial ao nomear os objetos (retroalimentação positiva ou corretiva) ou diz o fonema correspondente a letra de algum cartão de figura. Como, por exemplo, observamos nos resultados apresentados referente ao intervalo *00:00:10,776” a 00:00:28,114”* (Tabela 22), em que a professora destaca o fonema /s/ de serrote e o fonema /j/ de jarra (IvE, Gráfico 09).

Esses resultados nos mostram que as interações triádicas por meio do uso da tarefa propiciam espaço para as crianças se familiarizarem não só com o nome das letras, como também permite que eles se apropriem das correspondências entre grafemas e fonemas, como pode ser observado nos resultados apresentados no intervalo *00:00:37,600” a 00:00:44,330”* (Tabela 17) referente à participação da criança 07 no uso da tarefa. Os dados também mostras

as relaciones entre conhecimentos relativos aos usos do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonêmica.

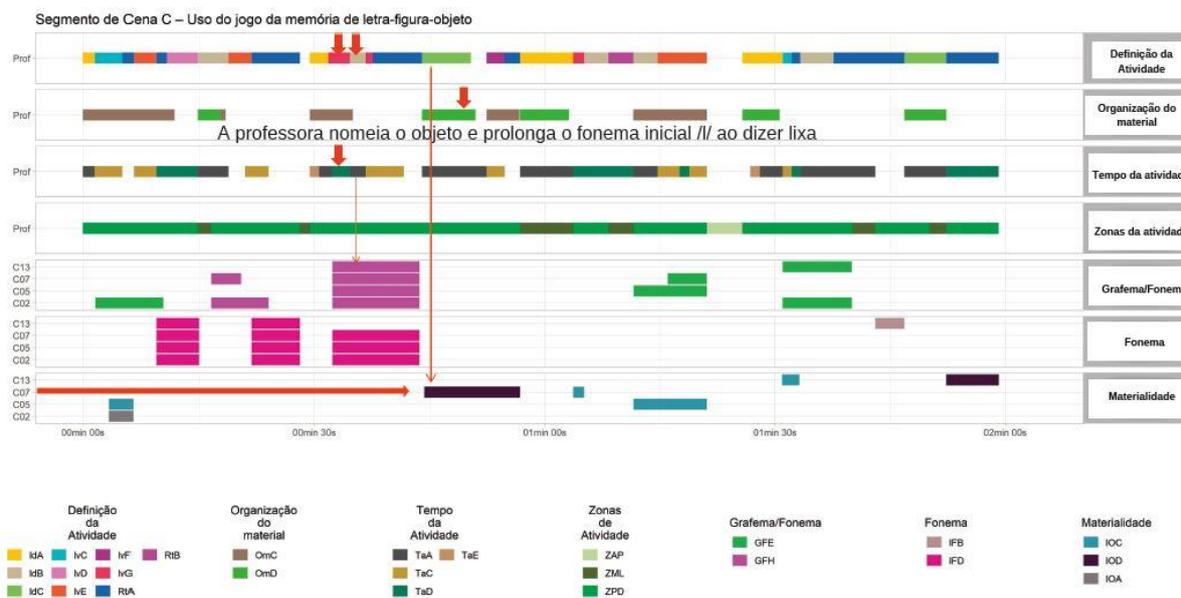
No segmento de cena citado é interessante destacar o papel da materialidade nas práticas de literacia emergente. Nos momentos de participação da criança 07 observamos que ela consegue formar o par correspondente entre a lixa e o grafema L, porém, a criança precisa se deslocar para conseguir ter acesso ao objeto que está na caixa (OmD/GFH/IOD, Gráfico 09/Figura 20). Além disso, a criança 07 pega a lixa e permanece com o objeto na mão por apenas 7 segundos e 530 milésimos de segundos (*00:00:44,027” a 00:00:56,780”*, Tabela 22).

Nas descrições dos resultados dos Segmentos de Cena A e B também observamos que a caixa de objetos permanece distante das crianças e que na parte de apresentação da tarefa (Cenas 01 e 02) a professora atua como protagonista, inibindo a ação das crianças no manuseio dos cartões de letra e figura.

Isso nos chama a atenção porque, aparentemente, o uso da materialidade nas práticas de literacia emergente não costuma abrir espaço para as crianças manusearem os objetos. Como já ressaltamos anteriormente, parece predominar um zelo com a preservação dos objetos e isso limita a ação das crianças sobre os objetos.

O que se propõe, neste estudo, é justamente o contrário. Acredita-se que o manuseio dos objetos e/ou brinquedos de réplica podem ser mais produtivos se as crianças puderem manusear os objetos, tê-los a sua disposição e, a partir, da ação sobre o objeto que o adulto (educador infantil) realize as intervenções intencionais para propiciar o desenvolvimento da consciência fonêmica. O manuseio dos objetos permite a reflexão individual, as inferências e permite processos metacognitivos relacionados não apenas com o objeto, mas com o seu uso, com o nome, com os grafemas e fonemas envolvidos e com a possibilidade de compartilhar isso com pares e com professores.

Figura 20
 Segmento de Cena C: Participação da criança 07

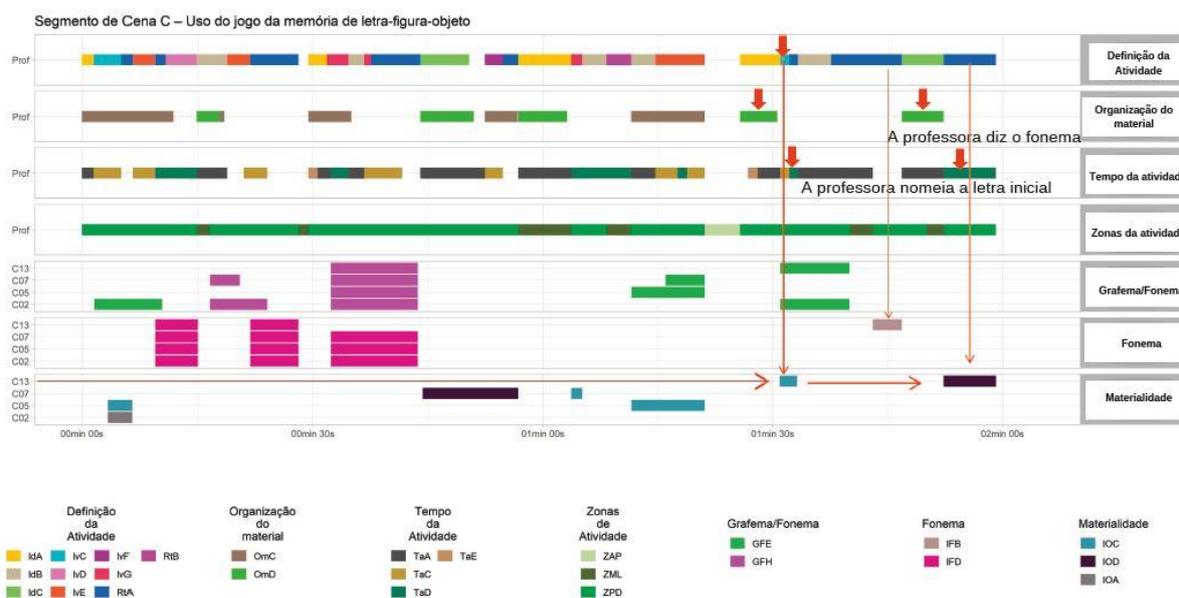


Fonte: Elaboração própria.

Isso não significa que as estratégias observadas não abrem espaço para a construção de novas aprendizagens. O que se chama a atenção é para o fato de que a materialidade, nas práticas de Educação Infantil, pode ser o foco para a proposição de atividades que oportunizem o desenvolvimento da cognição, do funcionamento executivo das crianças e, sobretudo, da apropriação dos usos do princípio alfabético.

Por exemplo, no intervalo **00:01:37,638” a 00:01:59,120”** (Tabela 22), observamos que a criança 13 forma o par do cartão de figura garrafa com o cartão da letra G e que a professora apresenta o fonema /g/ ao nomear o objeto (GFE/IFD, Gráfico 09/Figura 21). Além disso, a intervenção da professora também favorece o enriquecimento do vocabulário ao associar o grafema G à palavra gol. Aqui, novamente, se observa que a caixa de objetos está distante da criança 13 e que ela permanece com o objeto por apenas 4 segundos e 267 milésimos de segundo.

Figura 21
 Segmento de Cena C: Participação da criança 13



Fonte: Elaboração própria.

A caixa de objetos poderia estar ao alcance das crianças e que as intervenções intencionais fossem direcionadas no sentido de a criança descrever o objeto (forma, cor, tamanho); compartilhar os significados de usos convencionais da garrafa; pedir para criança colocar na mesa o par de letra-figura-objeto e, por meio de gestos indiciais e verbalizações, permitir o uso de intervenções específicas para que a criança identificasse a letra inicial do nome do objeto e ver se a criança sabe qual é o fonema correspondente ao grafema G.

As interações desse momento poderiam, ainda, abrir espaço para a retroalimentação positiva do adulto se a criança souber dizer o fonema correspondente à letra inicial do nome do objeto ou para a retroalimentação corretiva, caso a criança não soubesse. Além disso, a situação educativa poderia abrir espaço para o compartilhamento de conhecimentos entre a professora e as crianças, em que as intervenções intencionais poderiam ser direcionadas para a distinção dos fonemas /g/ nas sílabas GA-GO-GU e /j/ nas sílabas GE-GI, que correspondem aos usos do grafema G.

7.2.4 Segmento de Cena D

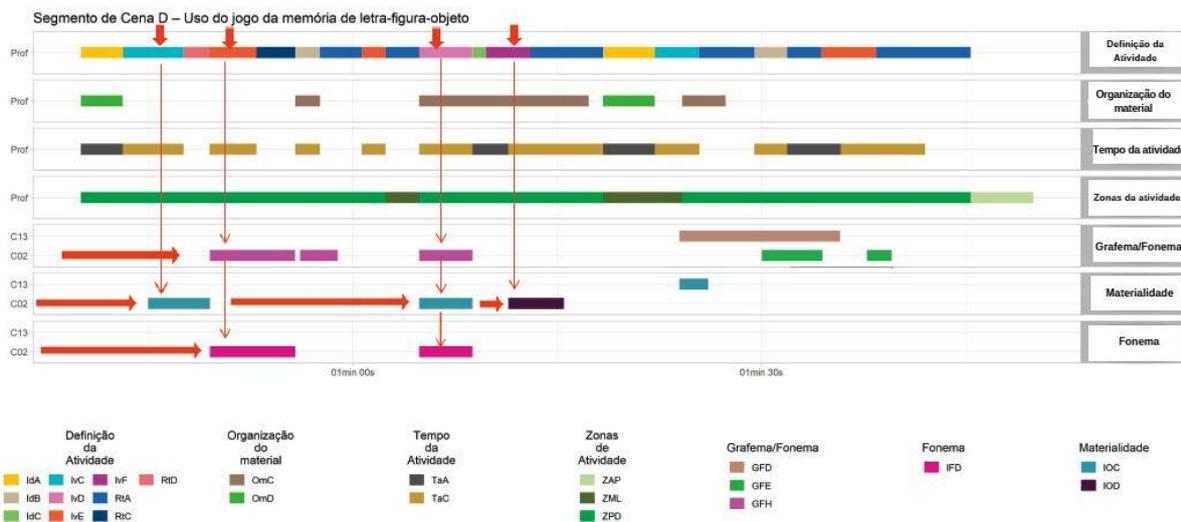
Em comparação com as discussões referentes ao segmento de cena anterior, o segmento de cena D nos permite refletir acerca do papel da materialidade nas atividades de literacia emergente nas instituições de educação infantil.

Os resultados referentes à participação das crianças 02 e 13 na situação educativa no segmento de cena D permitem identificar que a introdução da materialidade parece abrir espaço para a realização de intervenções intencionais por parte da professora (IvC/IvD/IvE/RtA/RtC, Gráfico 10, Figuras 23 e 24) que propiciam à criança as relações entre os usos e o princípio alfabético e ao desenvolvimento da consciência fonêmica (IFD/GFE/GFH, Gráfico 10, Figuras 23 e 24).

Comparando os dados apresentados nos segmentos de cena C e D com a descrição do perfil fonêmico da criança 02 bem como a sua média de pontuação obtida nas Tarefas 01, 02 e 03 do pré e pós-teste apresentados anteriormente nos Gráficos 02, 03, 04, 12 e 13 e Figura 11, podemos observar mudanças nos indicadores de desempenho fonêmico. A diferença na média de pontuação entre o pós e o pré-teste da referida criança é superior a 01 ponto. Além disso, observa-se que na tarefa 02 do pós-teste a pontuação obtida pela criança é superior a 02 pontos se comparada à pontuação da mesma tarefa no pré-teste.

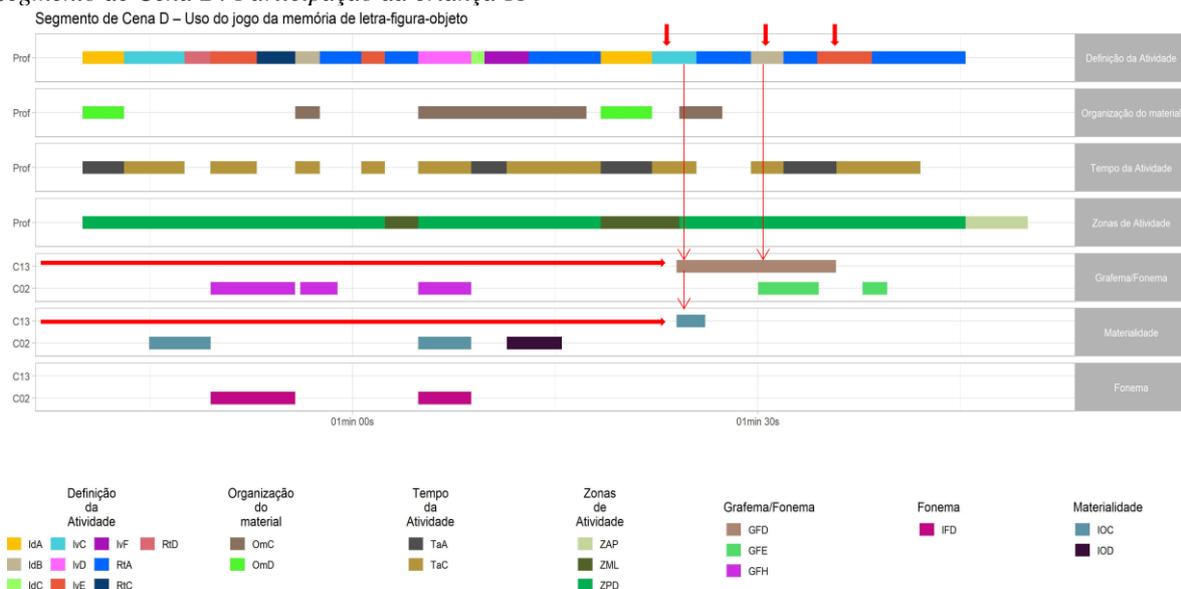
Em relação à participação da criança 13, é oportuno destacar que nos momentos de interação desta criança no segmento de cena C não se observou intervenções intencionais que permitissem identificar se a criança conhecia o grafema e o fonema inicial do objeto garrafa. Em contrapartida, no segmento de cena D, observamos que a professora faz uso de estratégias intencionais para a criança 13 nomear o objeto e identificar o seu grafema inicial. Porém, é outra criança que faz a nomeação da letra.

Figura 22
 Segmento de Cena D: Participação da criança 02



Fonte: Elaboração própria.

Figura 23
 Segmento de Cena D: Participação da criança 13



Fonte: Elaboração própria.

O que se nota, assim, é que as interações entre adulto-criança-objeto por meio do uso da tarefa indicam possibilidades de aprendizagem, permitindo às crianças familiarização com os usos do princípio alfabético.

Como salientamos na discussão dos dados do segmento de cena C, embora a professora antecipe-se em sua retroalimentação e apresente às crianças o grafema ao dizer o nome da letra G e do fonema /g/ ao dizer a palavra /garrafa/, as interações estabelecidas

permitem à apropriação do conhecimento do nome da letra e do seu respectivo fonema. De modo semelhante, no segmento de cena D, quando os colegas e a professora compartilham seus conhecimentos com a criança 13 nomeando as letras B e C, observa-se que a situação educativa propicia a apropriação dos usos do princípio alfabético (GFD/GFH, Gráfico 10, Figura 23).

A criança 13 foi a única participante da pesquisa que participou dos dois dias de uso da tarefa e a diferença de sua média total entre o pós e o pré-teste foi inferior a 1 ponto quanto aos indicadores de desempenho fonêmico. Comparando os resultados da análise microgenética dos segmentos de cena C e D com os dados do perfil de desempenho fonêmico da Criança 13 nota-se que ela conhece algumas letras do alfabeto, mas ainda está aprendendo a relacionar os grafemas aos respectivos fonemas.

Na tarefa 02 do pós-teste, por exemplo, a criança não identifica o fonema /m/ pronunciado pela pesquisadora, mas quando a pesquisadora lhe mostra o objeto e diz que o fonema /m/ é da mamadeira, a criança diz que a letra M é a letra do seu nome. Outro exemplo disso é que na tarefa 01 do pré-teste a criança nomeia o objeto faca corretamente e diz que começa com a letra E. A pesquisadora retroalimenta de forma corretiva e diz que o grafema inicial é a letra F e, então, a criança pronuncia o fonema /f/corretamente.

Na Figura 10, nota-se que a média de desempenho da criança 13 na tarefa 01 do pós-teste é superior a média do pré-teste em 2 pontos, mas nas tarefas 02 e 03 a criança um obteve uma média de desempenho inferior no pós-teste se comparada a média das mesmas tarefas no pré-teste.

Figura 10

Média de desempenho das crianças com índice de desempenho inferior a 1 ponto por tarefa

	Tarefa 1 Pré	Tarefa 1 Pós		Tarefa 2 Pré	Tarefa 2 Pós		Tarefa 3 Pré	Tarefa 3 Pós
Criança 01	3,67	7,33	Criança 01	3,00	3,00	Criança 01	2,33	4,33
Criança 02	6,33	6,67	Criança 02	2,00	4,00	Criança 02	6,67	7,33
Criança 03	3,33	4,67	Criança 03	2,67	2,00	Criança 03	6,33	6,67
Criança 04	3,67	7,00	Criança 04	2,00	2,00	Criança 04	7,00	7,67
Criança 05	3,33	4,67	Criança 05	1,00	2,67	Criança 05	3,00	6,67
Criança 06	1,00	4,33	Criança 06	1,00	1,00	Criança 06	4,33	5,33
Criança 07	5,67	7,33	Criança 07	2,00	4,00	Criança 07	5,67	8,00
Criança 08	5,00	8,00	Criança 08	1,00	3,33	Criança 08	5,67	6,67
Criança 09	4,33	4,33	Criança 09	1,00	2,67	Criança 09	3,00	5,67
Criança 10	3,00	3,67	Criança 10	1,00	1,67	Criança 10	6,00	4,00
Criança 11	1,33	5,67	Criança 11	1,00	2,67	Criança 11	3,67	3,00
Criança 12	6,00	6,33	Criança 12	2,00	1,67	Criança 12	6,67	7,00
Criança 13	3,67	5,33	Criança 13	1,00	0,67	Criança 13	5,00	4,00
Média	3,87	5,79	Média	1,59	2,41	Média	5,03	5,87

Fonte: *Elaboração própria.*

Além disso, durante a aplicação das tarefas do pré e pós-teste observou-se que quando a criança 13 não sabia nomear o objeto, o identificava por seu uso funcional no cotidiano (uso canônico), como no caso de tarefa 01 do pré-teste que identifica rolo como ‘trem de fazer massa’ e na tarefa 03 do pós-teste que nomeou o rolo como ‘ralador’ e faz a demonstração de uso do rolo na mesa, dizendo que ele serve para ‘para isso com a massa’, indicando que está ‘amassando’. Outro dado que nos chama a atenção é que o intervalo de dias entre o pré e o pós-teste da criança 13 foi de apenas 20 dias, o segundo menor intervalo de dias como se destacou anteriormente na Tabela 07.

7.2.5 Segmento de Cena E

Os dados apresentados neste segmento de cena nos despertam reflexões interessantes quanto às possibilidades da tarefa no desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças.

Como observamos na Tabela 20, a criança 10 foi à única que apresentou um rendimento de 02 pontos negativos na diferença total da Tarefa 03 entre o pré e o pós-teste. Nas tarefas 01 e 03, a diferença total foi de, respectivamente, 0,67 pontos (Tabela 13).

Tabela 13

Diferença entre as médias de desempenho das crianças nas tarefas do pré e pós-teste

	Média de desempenho obtida nas tarefas do pré e pós-teste			
	Tarefa 01	Tarefa 02	Tarefa 03	Diferença Total
Criança 01	3,67	0,00	2,00	1,89
Criança 02	0,33	2,00	0,67	1,00
Criança 03	1,33	-0,67	0,33	0,33
Criança 04	3,33	0,00	0,67	1,33
Criança 05	1,33	1,67	3,67	2,22
Criança 06	3,33	0,00	1,00	1,44
Criança 07	1,67	2,00	2,33	2,00
Criança 08	3,00	2,33	1,00	2,11
Criança 09	0,00	1,67	2,67	1,44
Criança 10	0,67	0,67	-2,00	-0,22
Criança 11	4,33	1,67	-0,67	1,78
Criança 12	0,33	-0,33	0,33	0,11
Criança 13	1,67	-0,33	-1,00	0,11

Fonte: Elaboração própria.

Para efeitos de comparação entre os resultados do pré e pós-teste com a análise microgenética referente à participação da Criança 10 é interessante lembrar que ela participou apenas de um dia de uso do jogo da memória de letra-figura objeto e o intervalo de dias entre a aplicação das tarefas do pré e do pós-teste da Criança 10 foi de 27 dias, mas nesse mesmo período ela teve 13 faltas. Além disso, a professora destaca que comumente a criança 10 apresenta dificuldades para focar a atenção durante a realização das atividades rotineiras de sala de aula e tem mínima participação nas atividades de literacia emergente desenvolvidas na turma.

Em seu perfil de desempenho fonêmico (Anexo 04), descreveu-se que a criança 10 conhece algumas letras do alfabeto e alguns fonemas, mas ainda está aprendendo a estabelecer relações e fazer inferências entre grafemas e fonemas. Exemplo disso, é que na tarefa 01 do pós-teste, a criança 10 identifica o objeto rolo como ‘trem de fazer massa’ e ao receber retroalimentação corretiva quanto ao nome do objeto, ela identifica e pronuncia corretamente o fonema /r/ inicial da palavra rolo.

Por outro lado, comparando os resultados apresentados na análise microgenética dos segmentos de cena e do pré e pós-teste das crianças 01 e 13, observamos que ambas possuem um número elevado de faltas no período de aplicação da tarefa. Mas é interessante destacar que a criança 01 participou das duas aulas de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto e obteve uma média de diferença entre o pós e o pré-teste acima de 1 ponto.

Frente ao exposto, os resultados comparativos entre a criança 01 e 13 nos permitem indicar que a participação da criança nas tarefas proposta e o uso da materialidade nas atividades de literacia podem estar relacionados ao melhor desempenho fonêmico apresentado pela criança 01 (Gráficos 07 e 08/12 e 13).

Os resultados do pré e pós-teste da criança 10 reiteram a relevância das interações triádicas nas práticas de literacia emergente, pois como se observa nos resultados do perfil fonêmico das crianças 01 e 10, as perguntas e a retroalimentação corretiva da pesquisadora na aplicação das tarefas do pré e pós-teste mostram como surge uma compreensão por parte das crianças em se apropriarem dos usos do princípio alfabético, bem como para refletir sobre os seus conhecimentos e ir construindo as relações inferenciais entre os grafemas e os fonemas.

Citamos como exemplo a tarefa 01 do pré-teste da criança 10 que nomeia o objeto tapete corretamente, mas diz que a palavra começa com H. E ao ser questionado pela pesquisadora, a criança então diz que tapete começa com o fonema /r/. Ela, então, recebe a retroalimentação corretiva e explica à pesquisadora que o H quando próximo de vogal não tem som. Isso nos mostra que a criança 10 já possui conhecimentos referentes aos usos dos grafemas e fonemas, mas ainda está aprendendo a fazer as correspondências grafofonêmicas. Além disso, nesse exemplo, observamos como a materialidade permite a criança refletir sobre os conhecimentos metafonológicos que já possui e as intervenções intencionais abrem espaço para a construção de novas aprendizagens.

Comparando os dados da análise microgenética da participação da Criança 07 na situação educativa apresentada os segmentos de cena C e E (Gráficos 09 e 11/12 e 13) com seu perfil de desempenho fonêmico com os resultados do pré e pós-teste, observamos a Figura 11 que a pontuação da criança obtida das Tarefas 01, 02 e 03 do pré e pós-teste é superior a 02 pontos. A pontuação obtida pela referida criança nas tarefas do pré-teste permitem observar que os conhecimentos de literacia emergente da criança já se encontravam em processo de desenvolvimento e, com a sua participação na tarefa proposta ocorreram mudanças nos indicadores de mudanças no seu desempenho fonêmico.

É interessante destacar que o intervalo de aplicação das tarefas do pré e do pós-teste da criança 07 foi de 22 dias (Tabela 12) e que ele teve apenas 03 faltas no período de uso da tarefa. Comparando esses dados com os seus indicadores de desempenho fonêmico nos Gráficos 27, 28, 29 e 30 podemos observar que embora a criança 07 tenha obtido uma média de desempenho alta nas tarefas do pré-teste, os resultados das médias de desempenho das mesmas tarefas no pós-teste demonstram que o uso da tarefa pode ter tido incidência para a mudança dos indicadores de seu desempenho fonêmico.

Esses resultados também permitem insinuar que a introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente e o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto em contextos semióticos podem beneficiar às crianças na apropriação do conhecimento dos nomes das letras, da percepção de que os sons da fala são representados por fonemas, do enriquecimento do vocabulário e, por fim, do desenvolvimento da consciência fonêmica ao abrir possibilidades para a criança aprender a fazer as conexões entre os grafemas e os fonemas.

8. DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo buscou repensar as práticas de literacia emergente na Educação Infantil a partir da perspectiva da materialidade do objeto. Embora não existam estudos anteriores acerca dos usos de objetos em práticas de literacia emergente, os resultados apresentados demonstram que conhecimentos, competências e atitudes de literacia podem ser desenvolvidos desde a Educação Infantil em contextos lúdicos e de interação triádica, planejando-se atividades explícitas que permitam as crianças compreender que a linguagem falada é representada por letras (grafemas) e que as letras ou conjunto de letras se referem a diferentes fonemas e que é possível fazer associações entre grafemas e fonemas para se ler aquilo que se escreve.

Sob a perspectiva da Pragmática do Objeto, os objetos integram os sistemas semióticos e oferecem oportunidades para a ação da criança e a análise das interações triádicas se mostram essenciais para se compreender o processo de desenvolvimento da cognição da criança.

Porém, os resultados apresentados na pesquisa nos mostram a relevância de o professor assumir o seu protagonismo no planejamento de atividades em que a materialidade possa canalizar novas possibilidades de se pensar, organizar, planejar e estruturar as práticas de Educação Infantil e favorecer o desenvolvimento da literacia emergente.

A partir dos resultados da pesquisa entendemos que a materialidade do objeto, sustentada pela interação adulto-criança em contextos semióticos de uso do jogo da memória de letra-figura-objetos, pode propiciar a construção dos significados culturais dos objetos ao mesmo tempo em que o adulto (professor) é o guia para a construção do conhecimento fonêmico da criança.

Os resultados descritos no pré e pós-teste bem como na análise microgenética dos Segmentos de Cena nos permitem observar que o uso dos objetos propicia que as crianças acessem, manipulem e registrem nos sistemas de memória os conhecimentos dos fonemas e dos grafemas (usos do princípio alfabético) a partir de situações planejadas e definidas mediante jogos e brincadeiras. Mas, o que se considera mais relevante é permitir que a criança manuseie, manipule e brinque com o objeto enquanto participa da situação educativa.

A ação sobre o objeto não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma forma de compreender que, da mesma maneira que os usos convencionais são estendidos para qualquer objeto (pela função), isso gera a possibilidade de categorizar o mundo, classificar e criar conceitos generalizados (uma colher é usada da mesma forma, independente das suas características específicas). Assim, os nomes dos objetos não são apenas rótulos, mas vias régias para refletir, para analisar e para promover metacognição sobre as letras que os nomes contêm.

Privilegiando o uso de objetos nas atividades de Educação Infantil e realizando intervenções por meio de diferentes mediadores semióticos (gestos, demonstrações, falas, ações), o educador infantil encontra espaço para contextualizar as atividades e favorecer interações sociocomunicativas importantes para que a criança se familiarize e aprenda fazer usos do princípio alfabético ainda que não saiba ler e escrever.

Nesse sentido, a etapa da familiarização da Análise Cognitiva da Tarefa nos permitiu observar que a professora narra à história e ao apresentar os objetos e/ou brinquedos faz intervenções explícitas e direcionadas para as crianças identificarem não só os nomes dos objetos e seus grafemas iniciais, mas ela também interveem para a criança repetir o fonema inicial correspondente ao nome do objeto e/ou brinquedo que ela apresenta.

Acreditamos que a Análise Cognitiva da Tarefa é importante para que o educador infantil possa organizar atividades estruturadas e explícitas para o desenvolvimento da

literacia emergente e que pressupõe o uso de objetos com o propósito intencional de promover a ação e a interação dos sujeitos.

A materialidade só tem sentido se estiver amparada em intencionalidades educativas explícitas. Como vimos nos resultados desta pesquisa, o uso dos objetos e/ou brinquedos de réplica na tarefa proposta promoveram a ação das crianças e possibilitaram as intervenções explícitas da professora quanto ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

A partir da entrevista realizada com a professora regente notou-se que a mesma considera relevante desenvolver na criança a percepção dos sons e a correspondência entre os fonemas e os grafemas. Porém, as observações da sua prática nos mostraram que a professora tende a apresentar o fonema de forma articulada à pronúncia da palavra completa, não se observando intervenções específicas para a pronúncia isolada dos fonemas.

Os resultados apresentados a partir da aplicação das tarefas do pré e pós-teste nos mostram, em contrapartida, que o uso da materialidade nas tarefas de literacia emergente podem beneficiar o uso de intervenções específicas para o trabalho isolado com os fonemas e as correspondências entre grafemas e fonemas. E, como observamos nos perfis de desenvolvimento fonêmico das crianças participantes da pesquisa, as intervenções educativas explícitas do adulto são relevantes para abrir espaços de aprendizagem e de desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças de 05 anos.

Por isso, sugere-se pensar em propostas de formação docente que contemplem o planejamento das atividades de literacia emergente a partir da introdução da materialidade ocorra no direcionamento de propiciar a ação da criança sobre o objeto. Pois, enquanto interage com o objeto e interage nas situações sociocomunicativas cotidianas as crianças podem se apropriarem, assim, das competências de literacia emergente, identificando os usos e funções da leitura e da escrita e desenvolvendo conhecimentos do princípio alfabético de forma lúdica.

Além disso, com o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto observou-se que as crianças acessam o seu mapeamento ortográfico para relacionar a letra a outras palavras que já conheciam. Assim como, ao formar o par de letra-figura a criança nomeia a letra e identifica o objeto quer seja por seu nome ou pela sua função de uso no cotidiano. É o caso que aconteceu, por exemplo, na Cena 01 em que a criança diz que o regador é o *'negócio de aguar as plantas'* e as intervenções do adulto (professora) levam à aprendizagem do nome do objeto e a identificação do seu grafema e fonema inicial.

É interessante destacar que no uso da tarefa a professora tem a prática de exaltar o fonema inicial das palavras. Porém, é importante explicar para os professores que as intervenções deles devem propiciar a identificação isolada do fonema, em que a criança pronuncia o fonema correspondente ao grafema apresentado no cartão de letra. Podemos exemplificar isso com o registro do segmento de cena B, em que a criança vira o cartão da letra M. Nessa situação educativa seria interessante que a professora indagasse a criança: “Qual o sonzinho dessa letra?”. E se caso a criança não soubesse, a professora desse a retroalimentação corretiva para a criança, pedindo para ela pronunciar o fonema /m/.

Outro momento do uso da tarefa que propicia o trabalho com os fonemas correspondente as letras é quando o adulto (professor) faz a apresentação dos cartões de letras antes de iniciar o jogo. Nessa situação, o interessante é que o(a) professor(a) faça intervenções explícitas para as crianças não só nomearem os grafemas representados nos cartões de letras, mas também intervenha oralmente para as crianças dizerem os fonemas correspondentes a cada grafema.

As estratégias de explorar os cartões de letras se encaixam na Zona de Ações Promovidas (ZAP) proposta por Valsiner (2007), uma vez que as intervenções educativas estabelecidas no contexto de interação triádica propiciam as ações das crianças e permitem

aos sujeitos compartilhar os conhecimentos grafofonêmicos que a situação educativa contempla.

Entendemos que o propósito das práticas de literacia emergente deve ser o de oportunizar condições para que as crianças, em suas experiências em sala de aula, possam familiarizar-se com o mecanismo de funcionamento da língua de forma lúdica, prazerosa e significativa. Para isso, consideramos essencial a proposição de estratégias educativas intencionais e estruturadas para favorecer as experiências de usos da leitura e da escrita ainda que a criança não saiba ler e escrever.

Sugere-se, então, que o uso da tarefa não privilegie apenas a identificação do nome das letras, mas também contemple o aspecto fonêmico e que as intervenções educativas se pautem no sentido de motivar a ação e a resposta das crianças. Para isso, são relevantes que o adulto (professor) se preocupe com os aspectos organizacionais da tarefa propostos na Análise Cognitiva da Tarefa.

Vale destacar que o desenvolvimento da consciência fonêmica é algo complexo. Os fonemas são efêmeros e desaparecem quando a fala termina. A criança necessita de orientações explícitas e dirigidas para entender que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. Por isso, entendemos que cabe ao educador infantil ao planejar as atividades de literacia emergente organizar situações educativas em que faça uso de intervenções explícitas para a criança se apropriar dos fonemas e grafemas e aprender a fazer conexões grafofonêmicas.

Acreditamos, assim, que a intervenção direcionada para a criança dizer o fonema correspondente ao grafema representado no cartão de letra ou para a criança identificar o fonema correspondente ao nome inicial do objeto e/ou brinquedo de réplica é essencial para abrir possibilidades mais produtivas no desenvolvimento da consciência fonêmica das crianças.

Assim como se observou na análise dos resultados do pré e pós-teste, a análise microgenética dos segmentos de cena nos permitiu também observar a importância dos momentos de retroalimentação à ação e resposta das crianças para propiciar as aprendizagens de consciência fonêmica e de pragmática de uso dos objetos.

Nas cenas 01 e 02 (Gráficos 05 e 06) fica-nos evidente que a professora utiliza estratégias de retroalimentação durante o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto. Essas estratégias surgem nos momentos em que é necessária a atuação da professora para que a criança avalie o que ela está fazendo ou dizendo em relação à identificação do objeto e/ou brinquedo de réplica e à identificação do grafema ou fonema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo de réplica.

A análise levou em consideração quatro situações de retroalimentação: a **positiva** em forma de elogio oral ou por meio de demonstrações gestuais que reafirmem a resposta correta dada pela criança; a **negativa** em que a professora aponta o erro da criança e inibe sua ação; a **corretiva** em que a professora auxilia a criança na nomeação correta do objeto ou na identificação correta do grafema ou fonema e, por último, a situação em que **não ocorreu a retroalimentação**, em que a professor deixa a situação sem regulação frente à ação ou resposta da criança.

Na análise dos segmentos de cena (Gráficos 07 a 11) observou-se que a retroalimentação predominante da professora ao usar o jogo é a positiva ou a corretiva. A primeira ao verbalizar uma confirmação para a resposta das crianças e, a segunda, em que ela corrige a resposta da criança.

Consideram-se os momentos de retroalimentação corretiva importantes para a aprendizagem da criança, porque a criança vai construindo seu mapeamento ortográfico ao ampliar seu vocabulário e armazenando em sua memória as correspondências grafofonêmicas necessárias para a tarefa.

Notou-se também, na análise dos segmentos de cena, que as próprias crianças adotam a retroalimentação positiva frente à resposta ou ação dos colegas quando conseguem formar o par de letra-figura-objeto no jogo. E, por outro lado, há situações em que a professora deixa a situação sem retroalimentação e a resposta da criança permanece no ‘vazio’.

Nesse tocante, destaca-se que o uso da materialidade nas práticas de literacia emergente ocorre, segundo Brossard (2004), dentro de um contexto comum e que é importante que o professor faça intervenções explícitas propícias à aprendizagem. A interação triádica ocorre em contextos semióticos em que há uma intenção explícita por parte do educador e deixar a ação ou resposta da criança no ‘vazio’ não prefigura a aprendizagem.

Além disso, como se destacou na Teoria de Zona, proposta por Valsiner (2007) cabe ao professor usar estratégias para promover a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), o que implica na interação entre os pares e na intervenção dirigida e orientada da ação e da resposta da criança.

Estrada (2021) destaca que o educador infantil precisa organizar a situação educativa e se posicionar ora como figura, ora como fundo. O seu papel de protagonista se direciona para as intervenções dirigidas e intencionais de modo a estruturar a situação educativa para propiciar a aprendizagem da criança quer seja por meio de gestos ou verbalizações interrogativas ou por meio de retroalimentações às ações e respostas das crianças.

Mas é necessário também saber-se colocar-se como fundo. Oportunizar a ação da criança sobre os objetos. Permitir que nas interações estabelecidas por meio do uso da tarefa contemplem o compartilhamento de significados dos usos dos objetos e dos usos do princípio alfabético.

Defende-se, assim, a importância da materialidade nas salas de Educação Infantil. Acredita-se que o uso de objetos e brinquedos de réplica pode propiciar condições de as crianças participarem de experiências educativas explícitas para o desenvolvimento de

competências, conhecimentos e atitudes relacionado aos usos da leitura e da escrita nas práticas de literacia emergente desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Mas para isso, considera-se relevante que os professores de Educação Infantil tenham condições de (re)pensar o uso da materialidade em sala de aula. Mais que um recurso lúdico para atrair a atenção das crianças, o ação da criança sobre o objeto em atividades estruturadas e dirigidas podem oportunizar a construção de novas aprendizagens, o desenvolvimento da cognição e do funcionamento executivo.

Sugere-se, então, o planejamento de atividades que contemplem o uso da materialidade e contribuam para a criança entender como o alfabeto funciona, tomando consciência dos fonemas e das correspondências grafema-fonema de maneira lúdica.

Isso significa pensar em práticas de literacia emergente em que a criança possa aprender brincando, manipulando os sons da fala, familiarizando-se com o princípio alfabético. Além do uso da tarefa proposta, o referencial teórico apresentado nos mostrou que é possível trabalhar a consciência fonêmica em atividades com cantigas de roda, leitura compartilhada e jogos de linguagem (Adams et al., 2006; Gomes e Santos, 2005; Maluf, 2005). O que importa é a criatividade, o bom-senso e o compromisso do educador infantil planejar situações e criar estratégias didáticas intencionais focadas no desenvolvimento de conhecimentos de literacia emergente.

No entanto, destacamos a relevância do cuidado do professor em propiciar condições para que as crianças utilizem jogos de linguagem regularmente na sala de aula, adequando as atividades ao máximo de 15-20 minutos e realizando intervenções explícitas para que as crianças deem atenção tanto aspectos fonológicos como a identificação de rimas e sílabas, mas também quanto aos aspectos fônicos, relacionando grafemas e fonemas.

Vale destacar, ainda, que na proposição de atividades de literacia emergente com o uso de jogos nas aulas da Educação Infantil é importante o educador estar atento para

conhecer previamente o jogo antes e observar o seu uso em função dos conhecimentos metafonológicos que deseja trabalhar com as crianças. É interessante o professor conhecer as instruções, aplicar o jogo previamente para perceber as particularidades da tarefa. Isso contribui para que as intervenções dirigidas no uso do jogo propiciem a aprendizagem da criança.

O jogo não deve servir apenas para distrair a criança. É um recurso lúdico-pedagógico que pode proporcionar aprendizagem enquanto a criança brinca. Do mesmo modo, a simples introdução da materialidade nas tarefas não garante a interação triádica propícia à aprendizagem. É necessária a intencionalidade educativa na proposição da tarefa.

Os resultados apresentados nos Segmentos de Cena A, B, C, D e E nos permitem observar que as interações triádicas (adulto-criança-objeto) nas práticas de literacia emergente podem servir de referência para o planejamento das atividades de literacia emergente na Educação Infantil. E, de modo mais específico, os resultados demonstram que o uso do jogo da memória de letra-figura-objeto podem beneficiar às crianças na apropriação do conhecimento dos nomes das letras, da percepção de que os sons da fala são representados por fonemas, do enriquecimento do vocabulário e, por fim, do desenvolvimento da consciência fonêmica ao abrir possibilidades para a criança aprender a fazer as conexões entre os grafemas e os fonemas.

Assim como Moraes (2020), acreditamos que o papel do educador é fundamental para potencializar o uso do jogo para que a criança tome consciência dos aspectos fonológicos da língua. E a materialidade, tal como nos lembra Estrada (2019), deve ser a espinha dorsal da situação educativa. O uso dos objetos nas atividades educativas precisa estar amparado em objetivos precisos e estratégias explícitas para promover as ações das crianças. A materialidade só tem sentido se a intencionalidade educativa propiciar a produção de um sistema de significados, os quais são compartilhados pelo adulto e apropriados pela criança.

Por isso, reiteramos a importância do planejamento do professor de Educação Infantil. As situações educativas estruturadas e explícitas em contextos de interação triádica precisam ter objetivos precisos, com estratégias específicas para aquilo que se deseja alcançar com o uso de uma determinada tarefa. Lembrando que é que a materialidade amplie as vivências das crianças e oportunizem a sua aprendizagem.

Além disso, seria interessante que novos estudos fossem realizados observando os resultados da introdução da materialidade na etapa inicial dos anos Iniciais e caracterizar se as interações triádicas podem também abrir espaços para novas metodologias no processo de alfabetização das crianças brasileiras, sobretudo levando em consideração as contribuições de pesquisas que abordam a Teoria Conexionista de Fases.

Para finalizar, vale reiterar que os resultados deste estudo constituem apenas um pequeno passo em direção a novas propostas para ampliar as práticas de literacia emergente nas instituições de Educação Infantil. As reflexões ora apresentadas não se esgotam aqui, mas abrem um leque para ampliar discussões acerca do papel da materialidade no desenvolvimento da Primeira Infância. Esperamos que mais passos sejam encaminhados com novos estudos, pesquisas e reflexões. Mas, como nos lembra Rubem Alves (2002, p. 30): “O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

9. PRODUTO TÉCNICO

Como Produto Técnico resultante da pesquisa será organizado um e-book contemplando o uso da materialidade nas práticas de literacia emergente a partir do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

A proposta está centrada na ideia de que o livro facilite a autorreflexão do professor. Não se trata de um livro de “receitas” que o professor recebe e replica na sala. A ideia é permitir uma reflexão que conduza o professor a planejar atividades de literacia emergente em contextos de interação triádica.

Para isso, compartilha-se no e-book a Análise Cognitiva da Tarefa do jogo da memória de letra-figura-objeto para que este sirva de referência para o planejamento de atividades de literacia emergente considerando os níveis propostos. Assim, o professor aprenderá a destrinchar os elementos mais importantes da atividade, avaliar as possíveis aprendizagens e ter indicadores para ver o que as crianças aprenderam e o que a tarefa precisa para ser ajustada.

Além disso, o E-book compartilha os aspectos teóricos que orientam a proposta de introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente bem como abre espaço para reflexões acerca de conceitos como literacia, alfabetização e letramento; literacia emergente; princípio alfabético e consciência fonêmica.

O *E-book* é um guia que não pretende dar pautas, mas facilitar a construção de sistemas autorregulados de aprendizagem no professor. A formação de professores deve permitir que eles agucem seu olhar clínico das aprendizagens das crianças, bem como ter critérios técnicos específicos para ver o alcance das atividades propostas. A literacia emergente não é uma forma de alfabetizar, mas um cenário lúdico, dinâmico e

cognitivamente desafiador para que as crianças vivenciem o cotidiano a partir dos sistemas notacionais da escrita.

O e-book intitulado *Interações triádicas nas práticas de literacia emergente* será organizado como mostra a Figura 26: a) breve síntese dos aspectos teóricos da Pragmática do Objeto; b) introdução de conceitos pertinentes ao tema; c) breve apresentação da Teoria Conexionista de Fases; d) apresentação da Análise Cognitiva da Tarefa do jogo da memória de letra-figura-objeto, incluindo a história de familiarização ‘*Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta Abc*’ e o template para reprodução da tarefa, por fim, e) apresentação de atividades avaliativas de consciência fonêmica.

Figura 26

Descrição das partes constituintes do e-book



Fonte: Elaboração própria.

A fim de ampliar os efeitos da proposta desta pesquisa, também será organizado um site para que os professores que tenham acesso ao e-book possam compartilhar suas experiências e trocar ideias com outros professores. A intenção é possibilitar a retroalimentação contínua e motivar o compartilhamento de experiências exitosas de práticas de literacia emergente em contextos de interação triádica.

Seguindo uma sequência de registrar o que se faz (auto-observação), analisando o que deve ser modificado e planejando atividades específicas (mediante ACT), o professor pode implementar o que planejou, avaliar os resultados e continuar em um autofeedback (infinito) que permita ir ajustando as atividades, aprendendo como pode organizar os dados, rever atividades, modificar indicadores.

Com o *e-book* e o site pretende-se contribuir para compartilhar os resultados da pesquisa com professores da Educação Infantil e, desta forma, propiciar a divulgação da importância da materialidade nas práticas de literacia emergente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, vimos que o período de 0 a 6 anos, conhecido como Primeira Infância é essencial para o desenvolvimento das fases posteriores de vida. Nessa fase destacam-se o desenvolvimento das Funções Executivas que compreende modificações cerebrais relativos a diferentes processos cognitivos importantes para o gerenciamento da vida com autonomia, dentre eles a regulação de comportamentos e emoções.

Além disso, procurou-se mostrar que o processo de desenvolvimento psicológico da criança, desde a perspectiva da Pragmática do Objeto, busca compreender o funcionamento executivo a partir de uma mudança de paradigma, que considera que a criança possui iniciativa própria e pode se portar como agente de sua aprendizagem, sendo o objeto o elemento central para compreender os comportamentos da criança no seu processo de desenvolvimento.

Argumentamos que o processo de desenvolvimento da criança na Primeira Infância também perpassa pela preocupação em lhe oportunizar vivências sociocomunicativas produtivas que possibilitem o desenvolvimento das competências metafonológicas. Destacou-se, assim, a relevância das práticas de literacia emergente nos contextos educativos da Educação Infantil com o intuito de propiciar condições de as crianças não só terem acesso aos materiais escritos, mas também aos usos e significados da língua escrita na vida cotidiana por meio de atividades lúdicas e interativas.

A partir de resultados de estudos anteriores, buscamos enfatizar a necessidade de se planejar na Educação Infantil atividades de literacia emergente, voltadas para a familiarização do princípio alfabético, incluindo o conhecimento dos nomes das letras (consciência de impressão), a consciência fonológica e de forma mais específica à consciência fonêmica

(associações entre grafemas e fonemas) na constituição das palavras a partir de interações sociocomunicativas cotidianas e lúdicas.

O foco deste estudo foi justamente essas experiências pré-leitura e escrita que são essenciais para o desenvolvimento posterior da criança quando ela adentrará no período de escolarização formal. Aqui, discutiram-se os conceitos e as práticas de literacia emergente em que as crianças vão, gradativamente, conhecendo as letras do alfabeto e aprendendo a refletir, manipular e identificar as estruturas sonoras da língua (mecanismo de funcionamento do princípio alfabético).

A opção por adentrar no conceito de literacia emergente é justamente para caracterizar as práticas de Educação Infantil em que a criança apropria-se de conhecimentos, competências e atitudes acerca dos usos do princípio alfabético. Trata-se de pensar atividades além do lápis e do papel e adentrar no universo lúdico da infância, organizando práticas em que a criança conhece sua língua materna e aprende a formar conexões entre os grafemas e os fonemas da língua enquanto pensa, interage e brinca com a língua no seu cotidiano.

Sabemos, porém, que falar de práticas de literacia emergente pode provocar resistências entre muitos colegas professores, psicológicos e especialistas em alfabetização. Porém, não se buscou neste estudo optar por este ou aquela opção teórica para direcionar a organização do trabalho educativo na Primeira Infância.

O que se pretendeu com esta pesquisa foi o de descrever como estudos nas Ciências da Leitura têm contribuído para descortinar novas possibilidades de reflexão sobre a postura docente e a aprendizagem na Primeira Infância. Dentre essas possibilidades, contemplamos os aspectos teóricos da Pragmática do Objeto e da Teoria Conexionista de Fases.

À luz da Pragmática do Objeto, entendemos que os objetos integram os sistemas semióticos e oferecem oportunidades para a ação dos sujeitos. Os significados que são atribuídos aos objetos são apropriados pelas crianças. E, os significados desses objetos

resultam das convenções sociais e culturais do grupo a que pertencem os sujeitos e são compartilhados pelo adulto.

A tríade (adulto-criança-objeto) constitui a abertura de um espaço de desenvolvimento na Primeira Infância. Porém, para que isso aconteça, as interações triádicas precisam ser dotadas de intencionalidade educativa. Não basta introduzir o objeto na sala de aula ou na experiência cotidiana da criança. É fundamental a intencionalidade do adulto em compartilhar os usos e significados dos objetos para que o desenvolvimento da cognição e do controle executivo da criança.

E, por outro lado, a Teoria Conexionista de Fases destaca que o aprendizado da leitura envolve um processo de formação de conexões entre letras, grafias e fonemas detectados em pronúncias e que a criança começa a compreender os usos do princípio alfabético antes mesmo dela saber ler e escrever de forma propriamente dita.

A abordagem dos aspectos teóricos da teoria conexionista de fases foi importante para entendermos que as crianças desde pequenas vão aprendendo alguns sons das letras e vão armazenando na memória as conexões entre grafemas e fonemas. E, que esse conhecimento lhe será essencial para quando ela irá aprender a ler e escrever no processo de escolarização formal.

E, assim, numa tentativa de entrelaçar a Pragmática do Objeto com a Teoria Conexionista de Fases este estudo trouxe uma proposta de tarefa de literacia emergente que contempla o uso da materialidade em situações de interação triádica, abrindo espaços para as crianças de 05 anos apropriarem-se dos usos do princípio alfabético.

Reconhecemos, para tanto, que na Educação Infantil é oportuno propor atividades de literacia emergente que incluam não só o conhecimento das letras do alfabeto e os níveis mais fáceis da consciência fonológica. Acreditamos que as crianças, em suas experiências

sociocomunicativas cotidianas, podem em contextos lúdicos e repletos de semiose oportunizar o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Por se tratar de um conhecimento abstrato, a consciência fonêmica necessita de intervenções explícitas por parte do professor para que a criança desenvolva. E, o que se pretendeu mostrar neste estudo é que essas intervenções podem acontecer em situações educativas estruturadas e dirigidas, em que o uso da materialidade propicia espaços para o aprendizado do nome e dos sons das letras, do conhecimento impresso do código alfabético, da ampliação do vocabulário e das correspondências entre os grafemas e os fonemas.

A descoberta do princípio alfabético não é uma tarefa fácil para a criança e perpassa, inicialmente, pela aprendizagem de que os fonemas são representados graficamente por letras ou grupos de letras. E, por isso, sugeriu-se neste estudo o jogo da memória de letra-figura-objeto em que a materialidade em sua forma bidimensional (cartões de letra e figura) pode propiciar a visualização do código escrito (grafemas) e as intervenções explícitas e dirigidas do adulto (professor) abrem espaço para a aprendizagem dos sons dos grafemas.

A proposta apresentada partiu do pressuposto de que os usos dos objetos associados aos cartões de letra-figura no jogo da memória podem oportunizar situações educativas que propiciem o aprendizado dos nomes das letras e seus sons correspondentes num contexto lúdico de interação triádica, essencial para as crianças apropriarem-se de uma base para o mapeamento grafema-fonema que lhe será necessário quando a criança adentrar no processo de escolarização formal.

Nas interações triádicas o adulto (professor) compartilha os usos e significados dos objetos e por meio de situações sociocomunicativas pode intervir para que a criança se aproprie do mecanismo de funcionamento do princípio alfabético.

Assim, partiu-se do pressuposto de que o uso da materialidade tridimensional (objetos e brinquedos de réplica) descortina um leque de abertura para a construção de competências,

conhecimentos e atitudes referentes aos usos da linguagem. Acredita-se que as situações de interação triádica por meio da nomeação dos objetos podem oportunizar a identificação do grafema e do fonema inicial do nome do objeto, o enriquecimento do vocabulário da criança e, de forma mais específica, a formação das conexões entre os grafemas e os fonemas.

Como descrevemos nos resultados apresentados, o uso da materialidade tridimensional (objetos e brinquedos de réplica) nas Tarefas do Pré e Pós-Teste e nas aulas de aplicação do jogo da memória de letra-figura-objeto foi oportuna para a descrição dos descritores de mudanças de consciência fonêmica das crianças participantes da pesquisa.

A materialidade por si só não configura o desenvolvimento. A introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente implica na intencionalidade da situação educativa. Os resultados nos permitem destacar a relevância do adulto (professor) atuar como protagonista e direcionar intervenções específicas e intencionais para orientar a ação da criança e propiciar a construção de novas aprendizagens. E, em outros momentos, quem o adulto (professor) se posiciona como figura e permite o protagonismo e a ação da criança na situação educativa.

Isso significa pensar em situações educativas que propiciam às crianças manusearem, manipularem e interagirem com o objeto em contextos repletos de semiose, onde os significados de usos dos objetos e/ou brinquedos de réplica são compartilhadas pelas interações com os outros colegas e o professor. E, nesse contexto comum da atividade são articuladas as intervenções dirigidas quanto aos usos do princípio alfabético.

Destacou-se, assim, a relevância das intervenções interrogativas em que o professor propõe questionamentos que direcionem o foco de atenção da criança para a nomeação do objeto, a identificação do grafema e do fonema inicial do nome do objeto. E, de igual modo, sobressai-se a importância das intervenções de retroalimentação: a) retroalimentação positiva ao reafirmar e/ou elogiar a resposta da criança; b) retroalimentação corretiva para auxiliar a

criança a nomear corretamente o objeto ou identificar corretamente o grafema ou fonema inicial do nome do objeto.

Diante dos resultados da análise microgenética dos episódios de aplicação da tarefa proposta constatou-se a necessidade de se atribuir um novo vislumbre ao uso da materialidade nas práticas de Educação Infantil. É fundamental se pensar em situações educativas em que o zelo e o cuidado ao material (objetos e brinquedos de réplica) sejam substituídos pelo foco na ação da criança.

Sob a perspectiva da Pragmática do objeto, entendemos que na situação educativa o adulto (professor) utiliza mediadores semióticos para compartilhar com a criança os usos e significados atribuídos aos objetos. E, assim, por meio do uso de gestos ostensivos, indiciais ou até mesmo de verbalizações a criança vai se apropriando dos usos e significados dos objetos e nesse contexto comum é que ocorrem se desenvolvem as aprendizagens.

Como vimos no uso da tarefa proposta, as intervenções interrogativas da professora permitem às crianças a identificação dos objetos e dos grafemas e fonemas. E, no decorrer da situação educativa, os usos de gestos ostensivos (mostrar o cartão de letra ou de figura para a criança e/ou colocar os cartões um ao lado do outro) e de gestos indiciais pela professora permitem à criança focar a sua atenção no foco quanto aos usos do princípio alfabético.

O que se sugere em futuros usos do jogo da memória é que as intervenções sejam ampliadas também para o desenvolvimento da consciência fonêmica. É interessante que a criança tenha maior espaço/tempo para manipular, manusear e interagir com o outro e o outro na situação educativa e que as intervenções propiciem condições o conhecimento dos fonemas e a formação das correspondências entre grafemas e fonemas.

Consideramos essencial contemplar o desenvolvimento da consciência fonêmica na Educação Infantil, sobretudo para crianças do campo. As competências, conhecimentos e

atitudes de literacia emergente são facilitadores da posterior aprendizagem do código e do princípio alfabético quando a criança adentrar no processo de escolarização formal.

E, não se pode esquecer, que não é uma tarefa fácil para a criança a tomada de consciência dos fonemas. Essa tarefa é abstrata e requer um ensino formal e sistemático. E, para tanto, defendeu-se nesta pesquisa a materialidade nas práticas de literacia emergente podem contribuir para superar as abstrações das atividades oferecidas nas instituições de Educação Infantil e, assim, oportunizar situações lúdicas em que a criança aproprie-se dos usos da leitura e da escrita antes mesmo de aprender a ler e escrever.

O conhecimento das letras e a consciência fonêmica são essenciais para a criança ir construindo um sistema mnemônico de visualização da grafia das palavras e que auxiliam no domínio da percepção dos sons da fala, tal como propõe a teoria conexionista de fases.

E, no caso da tarefa proposta, a materialidade dos cartões de letra e figura oportuniza a interação da criança com o conhecimento de impressão (visualização das letras), o domínio do código escrito (consciência dos grafemas) e o desenvolvimento da consciência fonêmica (consciência de que os grafemas representam os ‘sonzinhos’ da fala).

Além disso, o pareamento dos cartões de letra-figura-objeto propiciam condições de se compartilhar os usos e significados dos objetos e/ou brinquedos de réplica, ampliando assim o vocabulário das crianças e permitindo a criação de um mapeamento ortográfico que será útil para a criança nas fases posteriores de escolarização.

Espera-se, com essas reflexões, despertar novas proposições de práticas educativas nas instituições de Educação Infantil. Aqui, lançamos as sementes de novas discussões acerca do papel da materialidade no desenvolvimento da Primeira Infância e da relevância das atividades de literacia emergente para a formação de futuros leitores e escritores.

Além disso, ensejamos abrir as portas para novas pesquisas na Educação Infantil e aqui deixamos algumas sugestões:

- a) As aplicações do uso do jogo da memória de letra-figura-objeto a no desenvolvimento do funcionamento executivo de crianças de 04-05 anos;
- b) A comparação de resultados entre diferentes turmas quanto à aplicação das atividades de avaliação de consciência fonêmica propostas nesta pesquisa;
- c) Os efeitos da intervenção de um curso de formação para professores da Educação Infantil quanto à introdução da materialidade nas práticas de literacia emergente;
- d) A introdução da perspectiva da materialidade nos programas de formação inicial professores, sobretudo os da Educação Infantil.

Espera-se com esta pesquisa abrir portas para novas reflexões das práticas de formação dos professores de Educação Infantil bem como da reestruturação das práticas de educação infantil a partir da inserção da materialidade em situações educativas estruturadas e intencionais, focadas no desenvolvimento cognitivo na Primeira Infância.

Desejamos que os resultados apresentados neste estudo sejam motivadores para despertar práticas inovadoras na Educação Infantil. Não é uma tarefa fácil repensar nossas ações enquanto educadores, mas precisamos estar abertos a conhecer novas propostas tal como propõe a Pragmática do Objeto e a Teoria Conexionista de Fases. Aceitar desafios como este é assegurar os direitos de nossas crianças de um sucesso em seus processos de formação. E, que vale, com certeza é a semente lançada. Agora, resta-nos cultivar!

Referências

- Adams, M. J.; Foorman, B. R.; Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed.
- Alçada, I. (2021). Políticas de Leitura. In: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Alfabetização baseada na ciência: manual do Curso ABC*, Cap. 2, pp. 13-39, Brasília, DF.
- Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. Cap. 1, pp. 1-16. In: Azevedo, F.; Sardinha, M. G. *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa, Lidel. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10111>
- Alessandroni, N. (2021) Object Concepts and Their Functional Core: Material Engagement and Canonical Uses of Objects in Early Childhood Education. *Hu Arenas*, 4, 172–195. <https://doi.org/10.1007/s42087-020-00119-5>
- Alves, R. (2002). Por uma educação romântica. Campinas/SP: Papyrus.
- Balicki, O. S. (2020). Investigation of Phonological Awareness Interventions in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 277-288. DOI: <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V12I1.2010010>
- Béguin, M. (2016). Object Pragmatics and Language Development. *Integr. psych. behav.* 50, 603–620. DOI: <https://doi-org.ez54.periodicos.capes.gov.br/10.1007/s12124-016-9361-7>
- Boyer, N., & Ehri, L. C. (2011). Contribution of Phonemic Segmentation Instruction with Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners, *Scientific Studies of Reading*, 15:5, 440-470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>

- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (MEC/SEALF, 2019). Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização (MEC/SEALF, 2020). *Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências* (RENABE). Brasília.
- Brasil. *Resolução nº 466*, de 12 de dezembro de 2012. (2012) Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado de https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html
- Brasil. *Resolução nº 510*, de 07 de abril de 2016. (2016). Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Brossard, M. (2001). Chapitre 5. Apprentissage et développement II: Nouvelles questions : le rôle central joué par les apprentissages scolaires In: Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation [online]. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14168>
- Cagliari, L. C. (2002). *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Cardoso-Martins, C. (1991). A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Cad. Pesquisa*, 76, 41-49. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1053>
- Cardoso-Martins, C. & Batista, A. C. E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (3) 330-336. DOI: [10.1590/S0102-79722005000300006](https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006)

- Cardoso-Martins, C. & Corrêa, M. F. (2008). O desenvolvimento da escrita nos anos pré-escolares: questões acerca do estágio silábico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(3), 279-286. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000300003>
- Cardoso-Martins C., Mesquita, T.C., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *J Exp Child Psychol.*, 109(1), 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Cardoso-Martins, C., & Sargiani, R. de A. (2020). Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português brasileiro *Relatório Nacional de Alfabetização baseada em evidências – RENABE*, Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Alfabetização – Sealf, Brasília/DF, pp. 96-123.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Castroÿ, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The Contribution of Emergent Literacy Skills for Early Reading and Writing Achievement. *Trends Psychol.*, 7(2), 509-522. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Chen, S., Zhao, C. Chen, C., Wu, Z., Snow, C. E., & Lu, M. (2022). Does One More Year Matter? Dosage Effect of the One-Village-One-Preschool Intervention in Rural China, *Journal of Research on Educational Effectiveness*. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2006383>
- Correa Alencar, A. C., & Rengifo-Herrera, F. J. (2019). La alimentación en la educación infantil a la luz de la perspectiva triádica del desarrollo. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 5, 27-60. <https://doi.org/10.33064/ippd52234>

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice, 2011).

Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices.

<https://doi.org/10.2797/60196>

Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading e Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135–163. DOI: <https://doi.org/10.1080/1057356980140202>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, Vol. 36, No. 3 (Jul. - Aug. - Sep.), pp. 250-287. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/748111>.

Ehri, L. C. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4.

Ehri, L.C., & Roberts, T. (2006). The roots of learning to read and write: Acquisition of letters and phonemic awareness. In: S. Neuman e D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. 2, 113-131. New York: Guilford Press. Retrieved from [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=538476](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=538476)

Ehri, L. C. (2014). Ortrhographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>

Ehri, L.C., & Flugman, B. (2018). Mentoring teachers in systematic phonics instruction: effectiveness of an intensive year-long program for kindergarten through 3rd grade teachers and their students. *Read Writ*, 31, 425–456. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9792-7>

- Ehri, L.C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C., & O’Leary, R. Ensinar letras e consciência fonêmica como habilidades fundamentais ajuda as crianças de 4 e 5 anos a avançar na leitura. In: Sargiani, R. (2022). *Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula*. Porto Alegre: Penso, 61-76.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O’Gara, C., Yousafzai, A., Mello, M. C., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., & Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries, *The Lancet*, 378, 1339-1353. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1)
- Estrada, L. F. (2019). *Materialidad y Prácticas Educativas en la Escuela Infantil con niños/as entre 1-2 Años: una aproximación cultural, semiótica y pragmática*. [Tese Doutorado]. Universidad Autónoma de Madrid, Programa de Doutorado em Psicologia.
- Estrada, L. F. (2021). Tipos de situaciones educativas en la escuela infantil: en rol mediador de los maestros. In: Rodríguez, C.; los Reys, J. L. (2021). *Los objetos importan. Acción educativa en la escuela infantil*. Horsori, Barcelona.
- Freitas, G. C. M. (2004). *Consciência Fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. [Tese de Doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Freitas, M. J., & Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. Recuperado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf

- Gabriel, R., Kolinsky, R., & Morais, J. (2016) O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [on line]*, 32(4). <https://doi.org/10.1590/0102-44508205042893915>
- Gonçalves, L. M., & Mieto, G. S. de M. (2021). Educação Precoce: Interações Triádicas e Sistemas Semióticos. *Revista Educação Especial*, 34, 01-29.
<https://doi.org/10.5902/1984686X64551>
- Gomes, I., & Santos, N. L. (2005) Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino”. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 312-326.
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10284/671>
- Gonzalez-Frey, S. M., & Ehri, L. C. (2021) Connected Phonation is More Effective than Segmented Phonation for Teaching Beginning Readers to Decode Unfamiliar Words, *Scientific Studies of Reading*, 25:3, 272-285, DOI:
<https://org/10.1080/10888438.2020.1776290>
- Governo do Distrito Federal, Secretaria de Educação. (2018) *Currículo em movimento do Distrito Federal: Educação Infantil*.
- JEDUCA – Associação de Jornalistas de Educação (2020). Educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental: guia de cobertura [livro eletrônico]. São Paulo, Moderna.
Recuperado de <https://jeduca.org.br/arquivos/GUIA-JEDUCA-EI-E-ANOS-INICIAIS-EF.pdf>
- Kennedy, C., & McLoughlin, A. (2022). Developing the Emergent Literacy Skills of English Language Learners Through Dialogic Reading: A Systematic Review. *Early Childhood Educ J*. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01291-1>
- Lavelli, M., Pantoja, A.P.F., Hsu, H.-C., Messinger, D. & Fogel, A. (2005). Using Microgenetic Designs to Study Change Processes. In: Handbook of Research

Methods in Developmental Science, D.M. Teti (Ed.).

<https://doi.org/10.1002/9780470756676.ch3>

Leite, I. A importância da Consciência Fonêmica na Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

In: Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Alfabetização baseada na ciência: manual do Curso ABC*, Cap. 15, pp. 317-335, Brasília, DF.

Léon, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. C. B., Seabra, A. G. & Dias, N.

M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: preliminary normative data. *Revista CEFAC [online]*. 21(2).

<https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>

Lipina, S. J., & Segretin, M. s. (2020). *Exploraciones neurocientíficas de la pobreza*. Erice, Itália, International School on Mind, Brain an Educacion. Recuperado de

<http://www.mbe-erice.org/publications/2020-mbe-exploraciones-neurocientificas-de-la-pobreza.pdf>

Lonigan, C. J.; Shatschneider, C., & Westerb, L., National Institute for Literacy Panel (2008).

Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling; In: *Developing Early Literacy*. Report of the National Early Literacy Panel, pp. 55-101. Recuperado de <https://lincs.ed.gov>

Maluf, M. R. (2005). Ciência da Leitura e Alfabetização Infantil: um enfoque

metalinguístico. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25(2), 55-62. Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/pdf/946/94625210.pdf>

Maluf, M. R., & Sargiani, R. de A. (2013). Lo que la neurociência tiene que decir sobre el

aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicologia de Arequipa*, 3(1), 11-24. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/298022710>

- Maluf, M. R., & Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso.
- Miles K. P., & Ehri L. C. (2019). Orthographic Mapping Facilitates Sight Word Memory and Vocabulary Learning. In: Kilpatrick D., Joshi R., Wagner R. (eds) *Reading Development and Difficulties*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_4
- Miles, K. P., McFadden, K. E., & Ehri, L.C. (2019). Associations between language and literacy skills and sight word learning for native and nonnative English-speaking kindergarteners. *Read Writ* 32, 1681–1704. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9919-5>
- Monteiro, S. M. (2019). A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização – MEC/2019. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf* (1)10, 39-43. Doi: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.351>
- Morais, A. G. (2020a). *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- Morais, J. (2020b). Os caminhos da Literacia. *Cadernos de Linguística*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.V1.N1.ID277>
- Morais, J., Leite, I. & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: Maluf, M. R.; Cardoso-Martins, C. (2013). *Alfabetização no século XXI: como se aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, pp. 17-48.
- National Early Literacy Panel (NELP, 2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2>
- Neumann, M. M. (2022). What Counts Most in Assessing Emergent Literacy With Digital Tools?, *Childhood Education*, 98:1, 72-77, DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2020556>

- Núcleo Ciência pela Infância – NCPI (2016). *Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia. Estudo III*. Redação Joana Simões de Melo Costa [et. al.]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV.
- O’Leary, R., & Ehri, L. C. (2020). Orthography Facilitates Memory for Proper Names in Emergent Readers. *Leitura Research Quarterly*, 55 (0),75-93.
<https://doi.org/10.1002/rrq.255>
- 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>
- Overmann, K.A., & Wynn, T. (2019). Materiality and Human Cognition. *J Archaeol Method Theory* 26, 457–478. <https://doi.org/10.1007/s10816-018-9378-y>
- Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez-Sánchez, C., & la Torre, E. H. (2012). Participación del adulto en la construcción de significados y usos convencionales de los objetos en infantes. In: Loving, R. D., Aragón, S. R., & Lagunes, I. R. (2012). *Aportaciones actuales de La Psicología Social*, 1, 68-73. AMEPSO, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Pascual-Leone, A., Greenberg, L. S., & Pascual-Leone, J. (2009). Developments in task analysis: New methods to study change. *Psychotherapy Research*, 19(4–5), 527–542.
<https://doi.org/10.1080/10503300902897797>
- Queiroz, J. (2004). *Semiose segundo C. S. Peirce*. São Paulo. EDUC-FAPESP.
- Queiroz, J., & Moraes, L. (org.) (2013). *A lógica de diagramas de Charles Sanders Peirce : implicações em ciência cognitiva, lógica e semiótica*. Juiz de Fora : Editora UFJF.
- Rengifo-Herrera, F. J. (em elaboração). Teaching strategies and educational situations: What do Brazilian teachers do in the classroom? A cases study.

- Rengifo-Herrera, F. (2002). Uma mirada singular a lo cognitivo. Em *Revista Institucional Páginas Universidad Católica de Pereira*. (62), p. 55–68.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/issue/view/167>
- Rengifo-Herrera, F. J. (2009). *El sujeto como centauro: ensayos e investigaciones en psicología de la cultura*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Rengifo-Herrera, F. J., & Rodrigues, A. P. G. M. (2020). Quando comer não é suficiente: tríade, cidade/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF. *Psicologia desde el Caribe*, 37(3), 237-257.
<https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.372.21>
- Rohde L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*. <https://doi.org.10.1177/2158244015577664>
- Rodríguez, C. (1996). *Usos de los objetos y Mediacion Semiotica. Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo*. (Tese de Doutorado). Universidade Autônoma de Madri, Espanha.
- Rodríguez, C. (2009). O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo. Porto Alegre: Artmed.
- Rodríguez, C. (2015). The Connection Between Language and the World: A Paradox of the Linguistic Turn? *Integr. psych. Behave.*, 49:89-103. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-014-9274-2>
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C., Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338. DOI: <https://doi.org/10.1174/021093902762224416>

- Romero, S. I. R., Jiménez, E. G., & Pablo, M. N., (2019). Word reading: The influence of phonological awareness and teaching methods. *Revista Fuentesi*, 21(1), 11-24.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.01>
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017) .Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 21(1), 93-102. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>
- Sargiani, R. de A., & Albuquerque, A. (2016) Análise das estratégias de escrita de crianças pré-escolares em Português do Brasil. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 20, n.º 3, set/dez; pp. 591-600. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031057>
- Sargiani, R.; Ehri, L., & Maluf, M. (2018). Orthographic mapping instruction to facilitate reading and spelling in Brazilian emergent readers. *Applied Psycholinguistics*, 39(6), 1405-1437. <https://org/10.1017/S0142716418000371>
- Sargiani, R. (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. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sargiani, R. (2022). Alfabetização baseada em evidências: da ciência à sala de aula. Porto Alegre: Penso.
- Seara, I. C.; Nunes, V. G., & Lazzarotto-Volcão, C. (2011). Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
- Savage, J. F. (2015) Aprender a ler e a escrever a partir da fônica: um programa abrangente de ensino. Porto Alegre: AMGH.
- Septiani, N., & Syaodih, E. (2021). Emergent Literacy in Early Childhood. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 538, 52-55. Proceedings of the

- 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020). Retrieved from: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>
- Tapparel, S. (2015). Situations éducatives, matérialité et développement psychologique. Une étude de cas dans un Centre de vie enfantine lausannois. Retrieved from https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_EBBD6BA6DDB7.P001/REF
- Templeton, S. (2020). Stages, Phases, Repertoires, and Waves: Learning to Spell and Read Words. *The Reading Teacher*, 74(3), 315– 323. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1951>
- Texas Education Agency (2015). Early Childhood Outcomes and Prekindergarten Guidelines Alignment. *Revised Texas Pre-K Guidelines*. Retrieved from <https://tea.texas.gov/sites/default/files/EarlyChildhoodOutcomesandPrekindergartenGuidelinesAlignmentFinal%28November82011%29.pdf>
- Treiman, R., Stothard, S. E., & Snowling, M. J. (2019). Knowledge of letter sounds in children from England. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1299-1311. DOI: <https://doi.org/10.1017 / S0142716419000274>
- UNESCO (2015). *Declaração de Incheon*. Educação 2030. Fórum Mundial da Educação, Incheon. Recuperado de http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacao_inclusiva/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Incheon%20e%20Marco%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202030.pdf
- Vale, A. P. (2020a). Aprender – Apreensão do princípio alfabético. *Plataforma LER*. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo. Recuperado de <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-apreensao-do-principio-alfabetico>
- Vale, A. P. (2020b) Aprender – Tomada de Consciência dos Fonemas. *Plataforma LER*. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo. Recuperado de

<https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fontes-de-dificuldade-tomada-de-consciencia-dos-fonemas>

Vale, A. P. (2020c) Preparar – Consciência fonológica, relação entre oral e escrita.

Plataforma LER. Plano Nacional de Leitura. Fundação Belmiro de Azevedo.

Recuperado de <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/consciencia-fonologica-relacao-entre-oral-e-escrita>

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: foundations of cultural psychology*. Sage Publications India Pvt. Ltd., New Delhi.

Westerveld, M. F., Gillon, G. T., van Bysterveldt, A. K., & Boyd, L. (2015). The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free Kindergarten early childhood education in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 23, 339-351. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1033617>

ANEXOS

Anexo 01: Roteiro da entrevista com a professora de Educação Infantil

1. Por que você optou por trabalhar com a Educação Infantil e qual o seu tempo de experiência trabalhando nessa etapa da educação básica?
2. Por que optou trabalhar na Educação Infantil do Campo?
3. Como você organiza o planeja a rotina da turma de Educação Infantil?
4. Que tipos de atividades você costuma trabalhar com as crianças do 2º período da Educação Infantil?
5. Você segue as diretrizes curriculares propostas pela SEEDF?
6. O que conhece o termo literacia e sabe o que ele significa?
7. Você já ouviu falar ou sabe o que significa literacia emergente?
8. Você costuma trabalhar atividades voltadas para o conhecimento do alfabeto? Se sim, conte-me como organiza a rotina da turma com essas atividades:
9. Você contempla atividades de consciência fonológica em seu planejamento? Se sim, que tipos de atividades costuma trabalhar?
10. Você costuma contextualizar as atividades propostas para a turma?
11. E, para finalizar, você considera que as atividades de consciência fonológica e sobre o conhecimento do alfabeto são importantes para o desenvolvimento da criança quando ela for aprender a ler e há escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Anexo 02: História: Manhoso, o monstrinho curioso do Planeta ABC

Manhoso, o Monstrinho Curioso estava viajando no espaço quando sua nave teve problemas mecânicos e ele caiu no Planeta Terra.

A nave de Manhoso caiu no sítio do vovô João.

Manhoso conseguiu sair da sua nave e foi conhecer o local. Ele achou a região muito estranha. Tanta terra em volta, cheia de animais e apenas uma casa.

Ele já ouviu falar que os humanos são seres muito estranhos, mas sua curiosidade era tão grande e ele resolveu ir conhecer aquele lugar.

Ao lado da casa tinha algo que parecia uma caixa fechada e escura. Curioso demais, Manhoso entrou para descobrir o que era ali.

Ao entrar ficou espantado com o tamanho daquelas peças. Ele que era minúsculo, ficou pensando se os humanos seriam gigantes para usarem objetos tão grandes. Mal sabia Manhoso que ele estava era no quartinho de ferramentas do vovô João e que os humanos eram bem maiores que ele.

Tonico, neto do vovô João ouviu um barulho estranho e acordou assustado. Viu ninguém na casa mais havia acordado. Então, resolveu ir sozinho ver o que estava acontecendo lá fora.

Ao entrar no quartinho de ferramentas do vovô João, Tonico teve um susto enorme. Viu um Monstrinho pequenino, amarelo e com pintinhas esquisitas na barriga. Ele também tinha uma boca enorme com dentes para fora e olhos nas antenas.

Tonico ficou com medo, mas queria tentou se aproximar daquele monstrinho. Chegou mais perto e disse:

- Olá, eu sou o Tonico. Não se assuste, não vou te machucar, - disse Tonico abaixando-se perto do monstrinho.

O monstrinho com muito medo daquele humano, mas resolveu conhecê-lo. Assim como os outros monstrinhos do planeta ABC, Manhoso conhecia muitas línguas e logo conseguiu entender o que o menino Tônico dizia.

Tônico com vontade de conhecer aquele monstrinho, disse novamente:

- Olá, eu sou o Tônico. Não se assuste, não vou te machucar.

E, então, Manhoso respondeu:

- Oi, eu Sou o Monstrinho Manhoso. Venho do Planeta ABC. Minha nave quebrou e parei aqui.

Eles, então, começaram a conversar sobre seus Planetas.

Com sua enorme curiosidade, o monstrinho Manhoso queria saber o que era tudo aquilo que tinha naquela caixa escura e para que servia.

Tônico riu e explicou que ali não era uma caixa, mas o quartinho de ferramentas do vovô João. Disse que ele estava em um sítio e que aqueles objetos eram usados ali para trabalhar no campo e que ali também tinha os brinquedos que Tônico costumava brincar.

A curiosidade do monstrinho era grande e ele queria conhecer tudo que tinha ali e começou a fazer perguntas e mais perguntas: O que é isso? Pra que isso serve?

Mas, Tônico não conseguiu responder. A vovó Ana acordou e chamou Tônico para dentro.

Tônico pediu para o monstrinho Manhoso se esconder e correu para a casa.

Escondido na casinha de ferramentas, o monstrinho Manhoso ficou ali com suas

perguntas curiosos na cabeça pensando para que serviam aqueles objetos.

E, você, quer ajudar Manhoso a descobrir o nome e para que servem esses objetos? Vamos lá?



Ao final da história, o educador apresenta os objetos e brinquedos do jogo da memória, explorando oralmente o nome dos objetos e brinquedos, conversando com as crianças para que servem os objetos e brinquedos. Além disso, o educador faz intervenções específicas para apresentar os fonemas iniciais dos nomes dos objetos e brinquedos, relacionando os fonemas as letras iniciais dos objetos. Para relacionar os fonemas com as letras iniciais, o educador pode fazer uso dos cartões de letra-figura do jogo da memória de letra-figura.

Anexo 03: Atividades avaliativas de consciência fonêmica

As tarefas planejadas tiveram como foco a demanda cognitiva da tarefa apresentada na Análise Cognitiva da Tarefa, considerando a identificação visual-fonológica do objeto e/ou brinquedo, a identificação do grafema inicial correspondente ao nome do objeto e/ou brinquedo; a do fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo e a correspondência grafofonêmica quanto às conexões que a criança poderia fazer para relacionar o fonema e o grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.

Para a elaboração das tarefas da atividade avaliativa de consciência fonêmica foram selecionados objetos e/ou brinquedos de réplicas, cujos nomes iniciam com as seguintes vogais e consoantes apresentadas na Tabela 01.

Tabela 01

Grafemas-alvo iniciais dos nomes dos objetos e/ou brinquedos

Grafemas-alvo iniciais dos nomes dos objetos e/ou brinquedos

Vogais	A – E – O – U
Consoantes contínuas	F – M – R – S – V
Consoantes não-contínuas	B – P – T

Fonte: Elaboração própria.

Os objetos e/ou brinquedos de réplicas escolhidos foram: apagador, espelho, faca, mamadeira, rolo, secador, vaso, boneca, panela e tapete (Tabela 8). A seleção dos objetos e/ou brinquedos ocorreu por conveniência, considerando que pertencessem ao universo cotidiano da criança e que colassem em risco a segurança física das crianças participantes da pesquisa.

Para os exemplos de demonstrações das tarefas propostas foram escolhidos as vogais O e U e as consoantes L e C representados respectivamente pelos objetos e/ou brinquedos de réplica: ovo, uva, lápis, laço, cadeira e coroa (Tabela 02).

Tabela 02

Objetos e brinquedos de réplicas selecionados para a avaliação da consciência fonêmica

LETRA-SOM ALVO

OBJETO E/OU BRINQUEDO DE RÉPLICA

O (exemplo)



OVO

U (exemplo)		UVA
L (exemplo)		LÁPIS
L (exemplo)		LAÇO
C (exemplo)		CADEIRA
C (exemplo)		COROA
A		APAGADOR
E		ESPELHO
F		FACA
M		MAMADEIRA
R		ROLO
S		SECADOR
V		VASO
B		BONECA
P		PANELA
T		TAPETE

Fonte: *Elaboração própria.*

Para a seleção dos objetos e/ou brinquedos a serem utilizados em cada tarefa para cada criança foram elaboradas listas aleatórias e pré-definidas usando planilhas do Excel e a função “aleatório entre(1:10)” para determinar grupos de 03 objetos dentre os 10 itens utilizados na atividade de consciência fonêmica, conforme nos mostra a Figura 01 abaixo. Foi realizada a análise minuciosa dos grupos criados automaticamente, no intuito de determinada

que cada criança usasse 03 objetos distintos em cada tarefa. Os objetos selecionados, no entanto, poderiam se repetir dentre as três tarefas.

Para a Atividade Avaliativa 03, de pareamento de objeto-fonema-grafema, foram consideradas as 10 letras-alvo de cada objeto e/ou brinquedo de réplica para formar sequências aleatórias e pré-definidas dos cartões de letras a serem apresentados para as crianças. Um dos critérios para a formação de cada grupo de cartões era que a letra-alvo do nome do objeto estivesse inclusa na seleção.

Figura 01

Lista aleatória de objetos e brinquedos.

TAREFA 1									
OBJETOS				RESULTADO	RESULTADO	RESULTADO	CRIANÇAS		
1	APAGADOR	1	APAGADOR	1	APAGADOR	8	4	1	C1
2	ESPELHO	2	ESPELHO	2	ESPELHO	6	3	7	C2
3	FACA	3	FACA	3	FACA	10	6	8	C3
4	MAMADEIRA	4	MAMADEIRA	4	MAMADEIRA	7	6	8	C4
5	ROLO	5	ROLO	5	ROLO	8	5	7	C5
6	SECADOR	6	SECADOR	6	SECADOR	10	4	6	C6
7	VASO	7	VASO	7	VASO	5	10	9	C7
8	BONECA	8	BONECA	8	BONECA	4	9	10	C8
9	PANELA	9	PANELA	9	PANELA	3	4	8	C9
#	TAPETE	#	TAPETE	10	TAPETE	3	5	2	C10
						10	1	7	C11
						1	8	2	C12
						8	2	5	C13
						10	7	1	C14
						5	3	8	C15

Fonte: Elaboração própria.

A aplicação da atividade avaliativa tem como pré-requisito seguir a lista pré-definida de objetos e/ou brinquedos por criança, registrando-se o nome dos objetos selecionados por tarefa nas fichas avaliativas. Durante a aplicação, a pesquisadora explica o comando da tarefa e faz a sua demonstração usando os objetos e/ou brinquedos de réplica correspondentes aos exemplos. Além do registro do áudio da aplicação da tarefa a pesquisadora também poderá realizar anotações relevantes e, que porventura, possam auxiliar na análise dos dados.

Considerando que a criança se encontra em processo contínuo de desenvolvimento das suas competências metafonológicas, durante a aplicação das atividades será realizada a

retroalimentação corretiva pela pesquisadora, sempre que necessário fazendo intervenções orais para especificar corretamente o nome do objeto e/ou brinquedo ou o fonema ou grafema inicial do nome do objeto e/ou brinquedo.

Tarefa 1 - Identificação de fonemas

Objetivo: Identificar o fonema inicial dos nomes de objetos e/ou brinquedos de réplica.

Materiais necessários: Uma caixa contendo objetos e/ou brinquedos de réplica: uva, ovo, lápis, cadeira, coroa, laço, lápis, apagador, espelho, mamadeira, rolo, secador, vaso, boneca, panela e tapete.

Descrição: Nesta tarefa a pesquisadora irá disponibilizar uma caixa com objetos e/ou brinquedos de réplica. Pegará na caixa um objeto (pré-definido aleatoriamente) e pedir para a criança dizer o nome do objeto e qual é o seu som inicial.

Anotar na Ficha Avaliativa 1 se a criança disse o nome do objeto correto e se não disse, a pesquisadora faz a correção oralmente (*retroalimentação corretiva*) e depois anota se a criança conseguiu pronunciar e identificar o fonema inicial da palavra. Se não conseguiu, a pesquisadora dá a retroalimentação corretiva, pronunciando o fonema corretamente e pede para a criança repetir.

Modo de Aplicação:

Dizer: “Nesta caixa temos objetos e brinquedos. Eu vou pegar um objeto e lhe mostrar. Então, quero que você diga o nome desse objeto e qual o é ‘som’ (fonema) que inicia o nome desse objeto?”.

Exemplificar a tarefa: Pegar na caixa o brinquedo réplica de uma cadeira. Dizer o nome do objeto e pronunciar o seu som inicial. Pedir para a criança repetir o nome do objeto e do som inicial.

Repetir o exemplo com os objetos lápis e uva.

Instrução: Se a criança não conhecer o objeto, a pesquisadora pode dar a retroalimentação corretiva, dizendo o nome do objeto corretamente para a criança e pede para que repetir o nome do objeto e dizer o som inicial dessa palavra.

Caso a criança não saiba ou errar o fonema inicial do nome do objeto, a pesquisadora fornece a retroalimentação corretiva e registra o dado na Ficha Avaliativa 01.

Ficha Avaliativa 01 – Tarefa de Identificação de fonemas

Nº/Nome da criança: _____ Idade: _____

Objetos usados na tarefa: _____

Data de aplicação: ____/____/____

LETRA-SOM ALVO	OBJETO	NÍVEIS DE DESEMPENHO COGNITIVO DA TAREFA							
U	UVA	ITEM DE EXEMPLO							
L	LÁPIS	ITEM DE EXEMPLO							
C	CADEIRA	ITEM DE EXEMPLO							
A	APAGADOR	A	B	C	D	E	F	G	H
E	ESPELHO	A	B	C	D	E	F	G	H
F	FACA	A	B	C	D	E	F	G	H
M	MAMADEIRA	A	B	C	D	E	F	G	H
R	ROLO	A	B	C	D	E	F	G	H
S	SECADOR	A	B	C	D	E	F	G	H
V	VASO	A	B	C	D	E	F	G	H
B	BONECA	A	B	C	D	E	F	G	H
P	PANELA	A	B	C	D	E	F	G	H
T	TAPETE	A	B	C	D	E	F	G	H

Níveis de desempenho potenciais do conhecimento fonêmico da tarefa:

- Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.

APLICAÇÃO DA TAREFA:

Tarefa 02 – Reconhecimento de fonemas

Objetivo: Relacionar objetos e/ou brinquedos de réplica ao seu respectivo fonema inicial;

Descrição: Nesta tarefa a pesquisadora irá disponibilizar uma caixa com objetos e/ou brinquedos de réplica e dizer para criança que ela vai dizer alguns sons (em ordem aleatória pré-definida) e a criança deve repetir a pronúncia desse som e encontrar na caixa o objeto que comece pelo som dito pela pesquisadora.

Materiais necessários: Uma caixa contendo objetos e/ou brinquedos de réplica: uva, ovo, laço, lápis, cadeira, coroa, apagador, espelho, mamadeira, rolo, secador, vaso, boneca, panela e tapete.

Modo de Aplicação:

Dizer: “Eu vou te dizer um som (fonema) e você deve pegar um objeto na caixa que comece pelo mesmo som que eu disser”.

Exemplo da tarefa: Pronunciar duas vezes o fonema /ô/ clara e pedir para criança repetir o som. Em seguida, dizer para a criança: “Vamos encontrar na caixa o objeto que começa com esse som”. Pegar o “ovo”, falar o nome do brinquedo de réplica e repetir o som inicial.

Repetir o mesmo procedimento com os outros dois objetos exemplos: laço e coroa.

Fazer: A pesquisadora diz o som inicial de do nome de um objeto (escolhido de forma aleatória e pré-definida). Dizer o som de maneira clara e repeti-lo duas vezes. Pedir para a criança repetir o som. Então, solicitar que a criança procure na caixa o objeto que começa com o som pronunciado pela pesquisadora. Anotar se a criança conseguiu identificar o objeto com o fonema inicial pronunciado.

Se a criança não conseguir encontrar o objeto corretamente, a pesquisadora dá a retroalimentação corretiva, auxiliando a criança a encontrar o objeto com o fonema inicial dado, pedindo para a criança repetir o nome do objeto e o fonema inicial.

Ficha Avaliativa 02- Tarefa Reconhecimento de fonemas

Nº/Nome da criança: _____ Idade: _____

Objetos usados na tarefa: _____

Data de aplicação: ____/____/____

LETRA-SOM ALVO	OBJETO	NÍVEIS DE DESEMPENHO COGNITIVO DA TAREFA			
O	OVO		ITEM DE EXEMPLO		
L	LAÇO		ITEM DE EXEMPLO		
C	COROA		ITEM DE EXEMPLO		
A	APAGADOR	A	B	C	D
E	ESPELHO	A	B	C	D
F	FACA	A	B	C	D
M	MAMADEIRA	A	B	C	D
R	ROLO	A	B	C	D
S	SECADOR	A	B	C	D
V	VASO	A	B	C	D
B	BONECA	A	B	C	D
P	PANELA	A	B	C	D
T	TAPETE	A	B	C	D

Níveis de desempenho potenciais do conhecimento fonêmico da tarefa:

- Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- Não identifica o fonema inicial do nome do objeto. Relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- Identifica o fonema inicial do nome do objeto. Não relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.
- Identifica o fonema inicial do nome do objeto. relaciona o fonema pronunciado ao objeto correspondente.

APLICAÇÃO DA TAREFA:

Tarefa03 – Pareamento objeto-fonema-grafema

Objetivo: Relacionar o grafema (letra) correspondente ao fonema (som) inicial dos nomes dos objetos e/ou brinquedos de réplica.

Materiais necessários: - Uma caixa contendo objetos e/ou brinquedos de réplica: uva, ovo, lápis, cadeira, coroa, laço, apagador, espelho, faca, mamadeira, rolo, secador, vaso, boneca, panela e tapete.

Cartões com as letras (grafemas) iniciais dos nomes dos objetos: U, O, L, C, A, E, F, M, R, S, V, B, P e T.

Descrição: Nesta tarefa a pesquisadora irá colocar 04 cartões com letras impressas na frente da criança, com ordem pré-definida, e um objeto já visto antes nas tarefas anteriores. E vai dizer “Agora, a tarefa é diferente. Eu coloquei aqui 04 letras e vou te mostrar um objeto, você tem que dizer o nome do objeto, o som inicial e escolher a letra que faz esse som”. Anotar na Ficha Avaliativa 3 se a criança identificou corretamente o nome do objeto, o som inicial e a letra inicial do nome do objeto.

Caso a criança não identifique corretamente o nome do objeto, o som inicial ou a letra inicial, dar a retroalimentação corretiva para a criança e solicitar que ela repita duas vezes o nome do objeto, o som inicial ou o nome da letra inicial desse objeto.

Os cartões de letras para cada objeto da lista foram pré-definidos de forma aleatória e precisam ser embaralhados na mesa, formando sequências distintas para cada criança. As letras selecionadas para cada objeto constam na Ficha Avaliativa da tarefa.

Modo de aplicação:

Dizer: *A tarefa agora é diferente. Agora, eu vou colocar aqui na mesa 04 letras. Então, vou pegar um objeto na caixa e vou mostrá-lo para você. Você vai ter que me dizer qual é o nome desse objeto, o ‘sonzinho’ que começa o nome desse objeto e depois escolher o cartão da letra que faz esse ‘sonzinho’. Tá bom?*

Exemplo da tarefa: Colocar na mesa os cartões com as letras U, M, A, V. Pegar na caixa o objeto que representa a uva. Perguntar para a criança: *Que objeto é esse?* Se a criança não souber o nome do objeto, dar retroalimentação corretiva, dizendo corretamente o nome do objeto ou brinquedo de réplica. E, em seguida, pedir para criança pronunciar o ‘sonzinho’ que

começa o nome desse objeto e pegar a letra correspondente a esse ‘sonzinho’. Se a criança não identificar o fonema inicial do nome do objeto ou a letra, a pesquisadora fornece a retroalimentação corretiva e pede para criança pronunciar o som inicial do nome do objeto e mostra a letra correspondente.

Repetir a demonstração com mais dois objetos exemplos:

- Coroa, usando as letras (C, A, P, B);
- Laço, usando as letras (L, A, R, S).

Fazer: Escolher o objeto pré-definido para a tarefa na caixa e colocar os cartões de letras na mesa. Embaralhar os cartões de letras para formar sequências distintas para cada criança. Solicitar que a criança diga o nome do objeto, pronuncie seu som inicial e pegue o cartão com a letra inicial do nome desse objeto.

Anotar na Ficha Avaliativa se a criança acertou o nome do objeto, o som inicial e a letra inicial do nome desse objeto. Atentar-se para dar retroalimentação corretiva para a criança, sempre que necessário.

Ficha Avaliativa 03 – Tarefa Pareamento objeto-fonema-grafema

Nº/Nome da criança: _____ Idade: _____

Objetos usados na tarefa: _____

Data de aplicação: ____/____/____

LETRA-SOM ALVO	OBJETO	CARTÕES DE LETRAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO COGNITIVO DA TAREFA							
U	UVA	U M A V	ITEM DE EXEMPLO							
L	LÁPIS	L A R S	ITEM DE EXEMPLO							
C	COROA	C A P B	ITEM DE EXEMPLO							
A	APAGADOR	A P M S	A	B	C	D	E	F	G	H
E	ESPELHO	E R T F	A	B	C	D	E	F	G	H
F	FACA	F P V E	A	B	C	D	E	F	G	H
M	MAMADEIRA	M A F E	A	B	C	D	E	F	G	H
R	ROLO	R M B E	A	B	C	D	E	F	G	H
S	SECADOR	S P E R	A	B	C	D	E	F	G	H
V	VASO	V E F T	A	B	C	D	E	F	G	H
B	BONECA	B R T P	A	B	C	D	E	F	G	H
P	PANELA	P T F M	A	B	C	D	E	F	G	H
T	TAPETE	T F M B	A	B	C	D	E	F	G	H

Níveis de desempenho potenciais do conhecimento fonêmico da tarefa:

- Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Não sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Não identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Não identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.
- Identifica o nome do objeto. Identifica o grafema inicial do nome do objeto. Sabe o fonema correspondente ao grafema inicial do nome do objeto.

APLICAÇÃO DA TAREFA:

Anexo 04: Perfil de desempenho fonêmico individual obtido no pré e pós-teste

Criança 01

No pré e pós-teste percebeu-se que a criança quando não conseguia nomear o objeto e/ou brinquedo da tarefa, ela o reconhecia pelo seu uso no cotidiano. Na tarefa 01 do pós-teste, por exemplo, não nomeia secador, diz que é “negócio de secar cabelo”.

Além disso, a criança apresenta melhor desempenho na identificação da letra inicial e do fonema inicial quando ela conhece o objeto e/ou brinquedo. No pós-teste da Tarefa 02 a criança nomeia o rolo como “negócio de amassar massa”. Ela recebe retroalimentação corretiva e mesmo assim no pós-teste da Tarefa 03, a criança nomeia o rolo como “rodo” e não soube identificar corretamente a sua letra inicial e nem o fonema inicial.

A intervenção corretiva se mostrou bastante positiva tanto para provocar a ação da criança como também no uso da memória fonológica na identificação do fonema ou do grafema inicial do nome do objeto/brinquedo. Na tarefa 01 do pré-teste, por exemplo, ela não identificou o brinquedo boneca. Porém, na tarefa 02 do pós-teste, ela identifica e diz o grafema inicial do brinquedo boneca, embora não saiba identificar o fonema inicial /b/.

Figura 1

Perfil desempenho fonêmico da criança 01

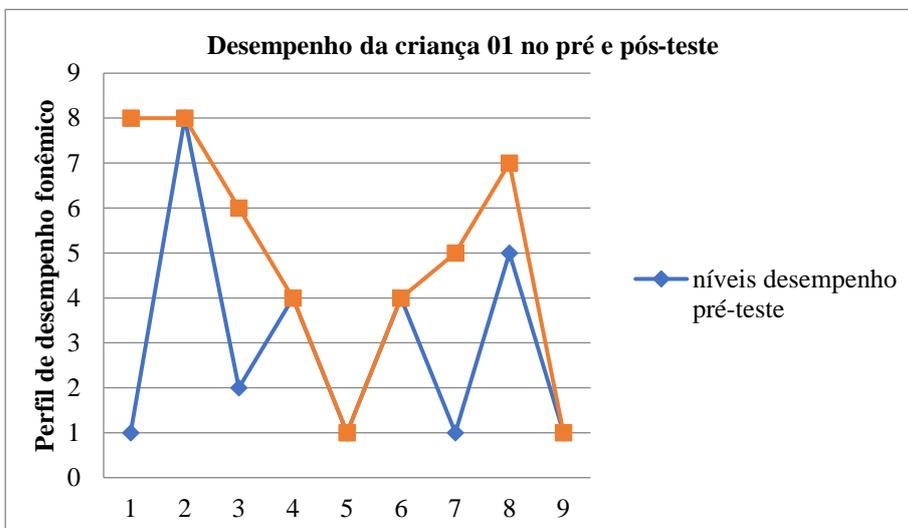
Criança 01	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	boneca	mamadeira	apagador	objeto	mamadeira	faca	apagador	objeto	secador	panela	tapete
		1	8	2	4	1	4	1	5	1		
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	vaso	espelho	secador	objeto	panela	rolo	apagador	objeto	boneca	vaso	rolo	
	8	8	6	4	1	4	5	7	1			

níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,67
Média T2	3,00
Média T3	2,33
Média Total Pré	3,00

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	7,33
Média T2	3,00
Média T3	4,33
Média Total Pós	4,89

Gráfico 1

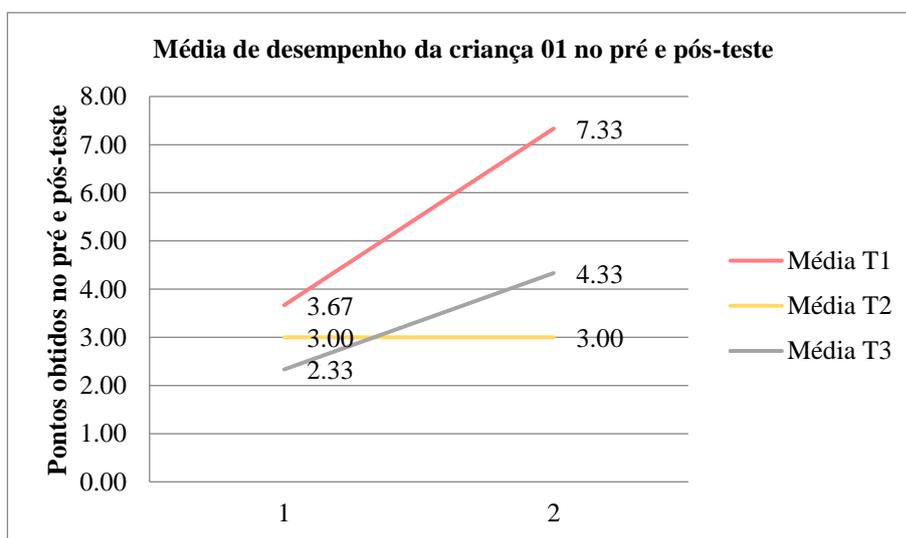
Desempenho da criança 01 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 2

Média de desempenho da criança 01 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 02

A partir da análise do pré e pós-teste, nota-se que a criança sabe fazer conexões grafofonêmicas e acessar sua memória fonológica para fazer essas conexões, sendo que a mesma demonstra melhor desempenho fonêmico quando conhece e sabe para que serve o objeto/brinquedo apresentado, tal como se observa no pós-teste das Tarefas 01 e 02.

Em algumas ocasiões a criança identifica o fonema inicial a partir da referência de seu modo coloquial de linguagem, é o caso, por exemplo, da nomeação do objeto espelho como /ispelho/ e a identificação do fonema inicial como /i/. Ressalva-se que isso não caracteriza em erro. A atividade não tem como pré-requisito postular em certo ou errado o conhecimento fonêmico da criança, mas em descrever o nível de desempenho que a criança apresenta na tarefa.

Na tarefa 01 do pré-teste, a criança identifica o som inicial de secador como C ou SE. Em sala, é comum a professora trabalhar a sílaba CE para identificar o nome de colegas, o que talvez possa justificar a confusão da criança.

Figura 2

Perfil desempenho fonêmico da criança 02

Criança 02	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	secador	faca	vaso	objeto	mamadeira	faca	tapete	objeto	panela	espelho	tapete
		5	8	6		1	4	1		7	7	6
Criança 02	níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste					
	objeto	espelho	rolo	secador	objeto	secador	boneca	mamadeira	objeto	apagador	rolo	vaso
	4	8	8		4	4	4		8	8	6	

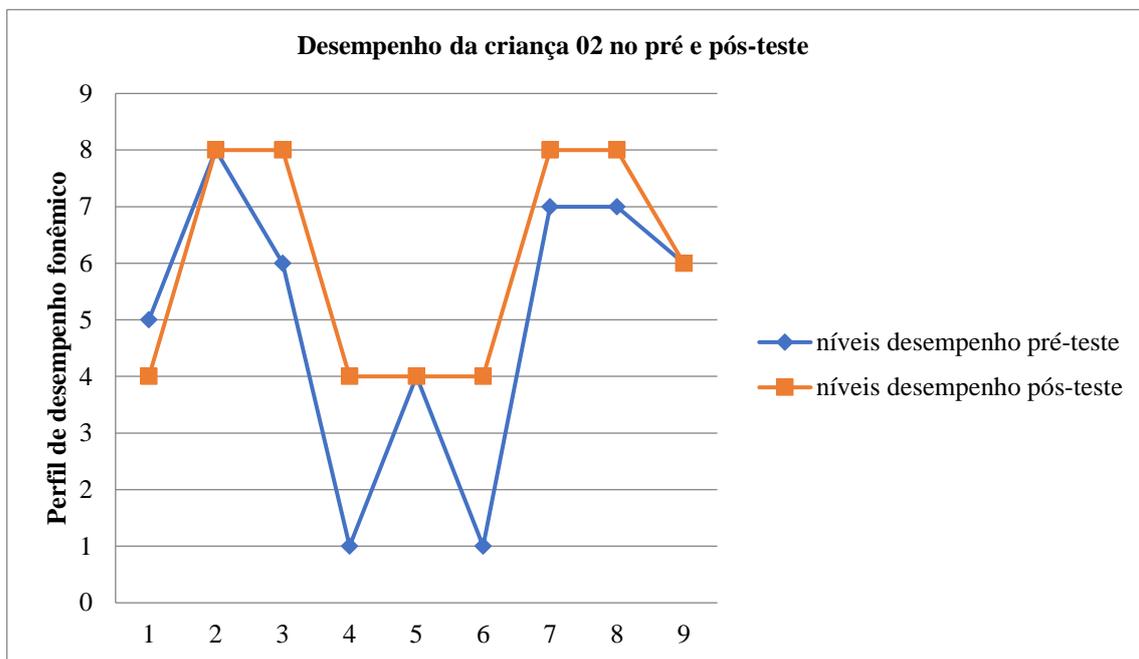
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	6,33
Média T2	2,00
Média T3	6,67
Média Total Pré	5,00

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	6,67
Média T2	4,00
Média T3	7,33
Média Total Pós	6,00

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 3

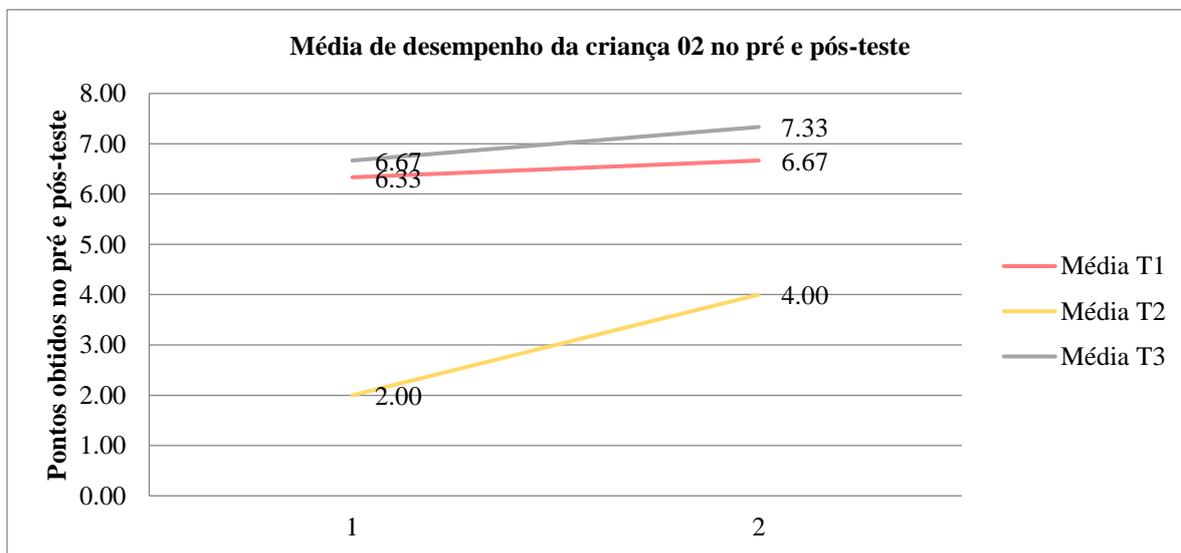
Desempenho da criança 02 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 4

Média de desempenho da criança 02 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 03

Durante a aplicação da atividade pré e pós-teste com a criança 03 notou-se a relevância da tarefa não só para promover mudanças de consciência fonêmica, mas também para a aprendizagem da fônica. Exemplos disso é que a criança possui dificuldade para identificar o som inicial pronunciado na tarefa 02, porém, quando a criança primeiro manuseia e nomeia oralmente o objeto e/ou brinquedo, ela consegue apresentar desempenho melhor na identificação não só da letra inicial, mas também do fonema inicial.

Outro aspecto importante a ser observado é quanto à relevância da retroalimentação corretiva. A interação com o adulto (professor) se mostra essencial não só para auxiliar a criança a nomear o objeto e/ou brinquedo que ela desconhece, mas as intervenções da pesquisadora se mostram importante durante a aplicação das tarefas do pré e pós-teste para a criança consegue identificar o fonema inicial e formar conexões entre o grafema e o fonema. É o caso, por exemplo, quando a criança associa o T de tapete como a letra de Tatu, o P do irmão Pedro. Outro exemplo interessante é que na tarefa 01 do pré-teste, a criança não conhecia o objeto secador e não soube dizer seu fonema inicial e a pesquisadora interveem corretivamente dizendo o nome do objeto. Por consequência, na tarefa 03 do pré-teste, a criança não só identifica o secador como também soube dizer o seu fonema inicial corretamente e também descreveu o objeto por sua pragmática de uso.

Tudo isso desperta reflexões importante acerca do papel das interações triádicas na organização de atividades de literacia emergente. A criança do campo pode não conhecer objetos e brinquedos que aos olhos de um adulto podem parecer singelo. Assim, a inserção da materialidade nas práticas de literacia emergente na educação infantil pode propiciar o avanço do conhecimento da pragmática de uso dos objetos do cotidiano da criança e ao mesmo tempo as interações triádicas propiciam situações educativas dirigidas importantes

para o desenvolvimento de aprendizagens do uso da leitura e da escrita, ainda que a criança não saiba ler e escrever de forma propriamente dita.

Figura 3

Perfil de desempenho fonêmico da criança 03

Criança 03	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	tapete	secador	boneca	objeto	faca	secador	vaso	objeto	espelho	secador	rolo
		5	1	4	objeto	3	1	4	objeto	7	8	4
	níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste					
objeto	mamadeira	rolo	secador	objeto	secador	espelho	boneca	objeto	panela	vaso	apagador	
	8	1	5	objeto	1	1	4	objeto	4	8	8	

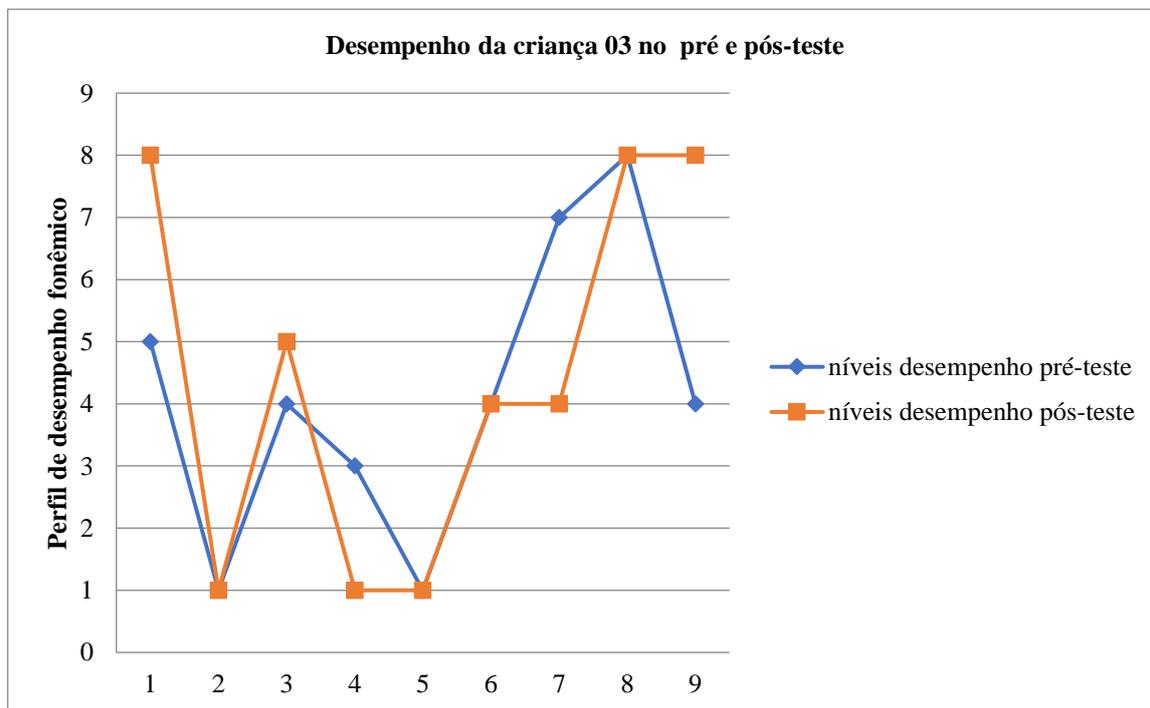
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,33
Média T2	2,67
Média T3	6,33
Média Total Pré	4,11

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	4,67
Média T2	2,00
Média T3	6,67
Média Total Pós	4,44

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5

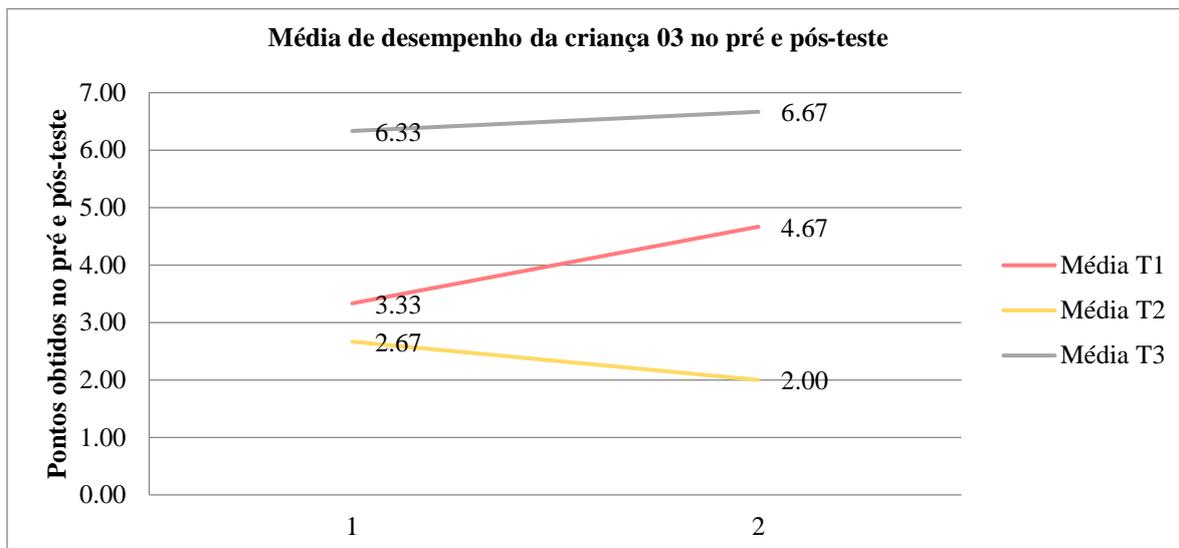
Desempenho da criança 03 no pré e pós-teste.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 6

Média de desempenho da criança 03 no pré e pós-teste.



Fonte: Elaboração própria.

Criança 04

Percebe-se que a consciência fonêmica da criança está em fase de desenvolvimento. Ora, ela identifica o som inicial como a sílaba inicial e, ora, ela consegue identificar o som inicial isoladamente. Exemplificando isso, observa-se os momentos em que a criança identifica o SE como som inicial para secador e BO para boneca nas tarefas 01 do pré-teste e na tarefa 01 do pós-teste, quando identifica o FA para faca e após a intervenção da pesquisadora, a criança mesmo diz que faca começa com o fonema /f/.

Nota-se uma tendência por enfatizar o som inicial quando fala a palavra que nomeia o objeto e/ou brinquedo, colocando em ênfase o fonema inicial tal como a professora costuma fazer em sala de aula.

Além disso, notou-se que a criança faz correspondência grafofonêmica de maneira mais fácil quando conhece e nomeia o objeto e/ou brinquedo ou quando o adulto interveem, fazendo associação da letra a outras palavras que podem ser acessadas na memória fonológica da criança. É o caso, por exemplo, quando a criança identifica o cartão da letra R para o objeto “rolo” e pronuncia o fonema inicial /r/ apenas quando a pesquisadora dá como exemplo o r de rato na tarefa 03 do pós-teste.

Figura 4

Perfil desempenho fonêmico da criança 04

Criança 04	TAREFA 1			TAREFA 2				TAREFA 3				
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste				níveis de desempenho pré-teste				
	objeto	vaso	secador	boneca	objeto	secador	espelho	faca	objeto	espelho	apagador	vaso
		1	5	5	4	1	1		8	8	5	
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste				níveis de desempenho pós-teste					
objeto	boneca	apagador	faca	objeto	mamadeira	espelho	panela	objeto	rolo	faca	mamadeira	
	8	5	8	1	4	1		8	8	7		

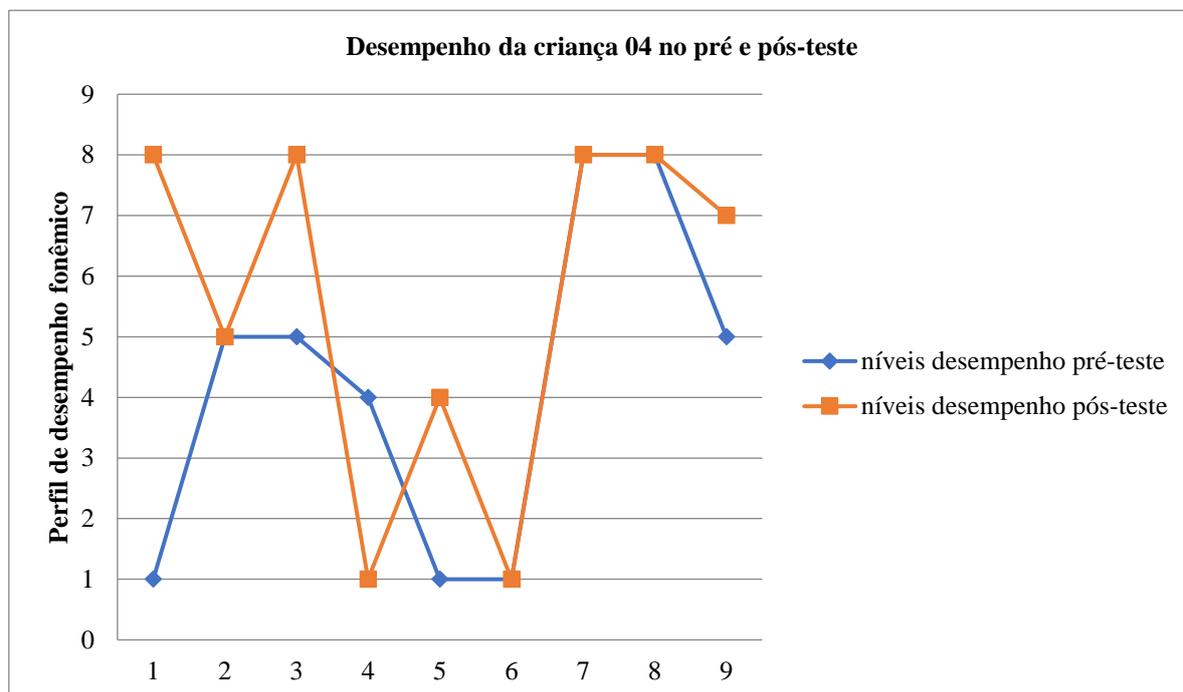
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,67
Média T2	2,00
Média T3	7,00
Média Total Pré	4,22

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	7,00
Média T2	2,00
Média T3	7,67
Média Total Pós	5,56

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7

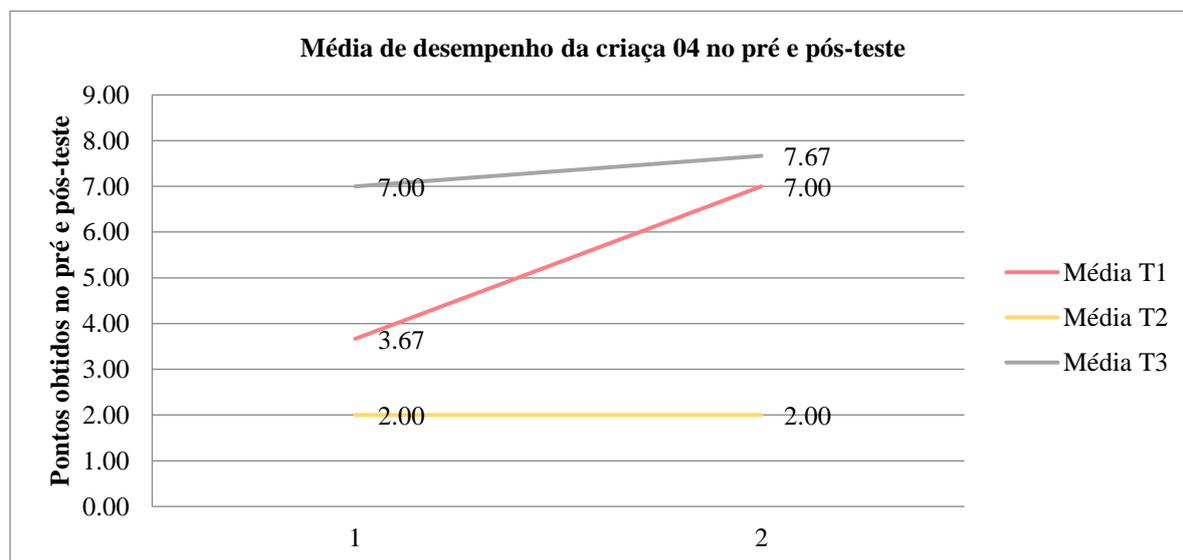
Desempenho da criança 04 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8

Média de desempenho da criança 04 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 05

A criança demonstra curiosidade pela materialidade bi e tridimensional e nota-se que quando ela não consegue o objeto/brinquedo, o nomeia por sua função de uso no cotidiano.

Na tarefa 01 do pré-teste, por exemplo, a criança não soube nomear o objeto “rolo”, mas o reconheceu por sua função como “enrolador de massa”.

Durante a aplicação das tarefas, observou-se que a criança demonstrava interesse em usar o material a seu ‘modo peculiar’, fazendo associações entre o objeto e os cartões de letras. Ela frequentemente buscava colocar o objeto e/ou brinquedo próximo ou em cima do cartão correspondente à letra inicial do nome do objeto e que estava em cima da mesa.

Assim, percebeu-se que a materialidade despertou a atenção e curiosidade da criança e ela brincando começava fazer associações grafofonêmicas e usar os recursos de sua memória fonológica para associar os objetos aos grafemas e ao mesmo tempo identificar os fonemas iniciais e responder aos questionamentos da pesquisadora. Exemplo disso é na tarefa 03 do pós-teste em que a criança diz que boneca começa com BO, mas ao receber o retroalimentação corretiva da criança, ela imediatamente associa o fonema /b/ ao grafema B.

Figura 5

Perfil desempenho fonêmico da criança 05.

Criança 05	TAREFA 1			TAREFA 2				TAREFA 3				
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste				níveis de desempenho pré-teste				
	objeto	boneca	rolo	vaso	objeto	vaso	espelho	faca	objeto	espelho	secador	panela
		5	1	4	1	1	1		4	1	4	
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste				níveis de desempenho pós-teste					
objeto	boneca	panela	mamadeira	objeto	secador	vaso	panela	objeto	espelho	boneca	secador	
	5	5	4	1	3	4		7	8	5		

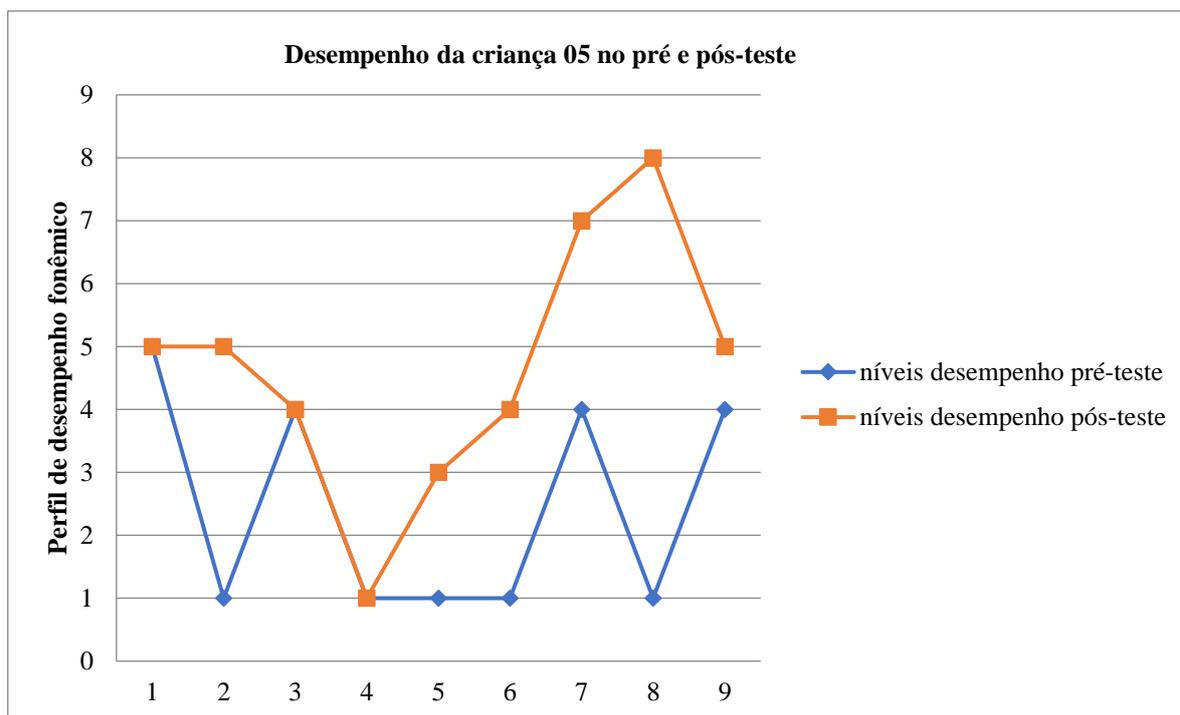
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,33
Média T2	1,00
Média T3	3,00
Média Total Pré	2,44

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	4,67
Média T2	2,67
Média T3	6,67
Média Total Pós	4,67

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9

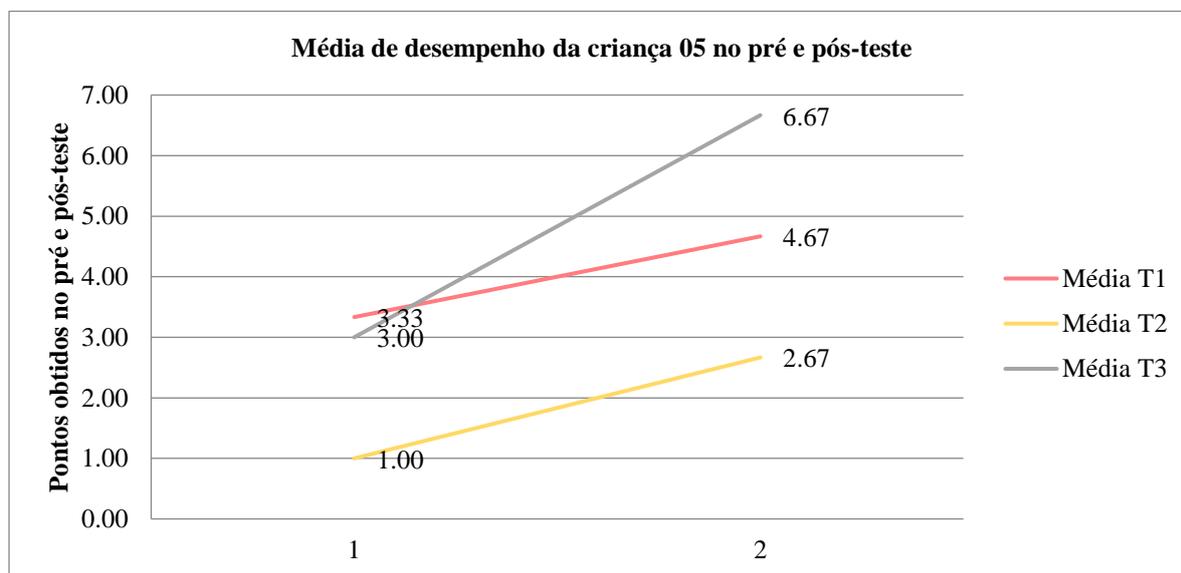
Desempenho da criança 05 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10

Média de desempenho da criança 05 no pré e pós-teste.



Fonte: Elaboração própria.

Criança 06

Notou-se que a criança apresenta dificuldade de concentração durante a realização das tarefas durante o pré-teste, talvez devido o barulho numa sala próxima do local onde estava sendo aplicada a atividade avaliativa.

No pré-teste constatou-se que a criança quando não sabia nomear o objeto, o identificava por sua pragmática de uso, como o faz quando diz que mamadeira é “garrafinha de bebê” e quando diz que secador é “negócio de secar cabelo”.

Notou-se que não houve mudança significativa no desenvolvimento da consciência fonêmica entre as atividades pré e pós-teste, mas isso não significa que não houve aprendizagem. Um exemplo disso é quando a criança não identifica a mamadeira na tarefa 03 do pós-teste e ao receber a intervenção corretiva ele consegue nomear a letra inicial e dizer o fonema inicial corretamente. Nota-se assim, que o uso da materialidade nas atividades lúdicas desenvolvidas no cotidiano da educação infantil é importante para que a criança vá construindo seu mapeamento ortográfico e ir aprendendo a fazer conexões entre grafemas e fonemas antes mesmo de adentrar no processo de alfabetização.

Figura 6

Perfil desempenho fonêmico da criança 06.

Criança 06	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	tapete	mamadeira	secador	objeto	tapete	rolo	vaso	objeto	boneca	tapete	mamadeira
		1	1	1		1	1	1		4	4	5
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	boneca	secador	espelho	objeto	vaso	espelho	faca	objeto	mamadeira	rolo	espelho	
	4	1	8		1	1	1		7	1	8	

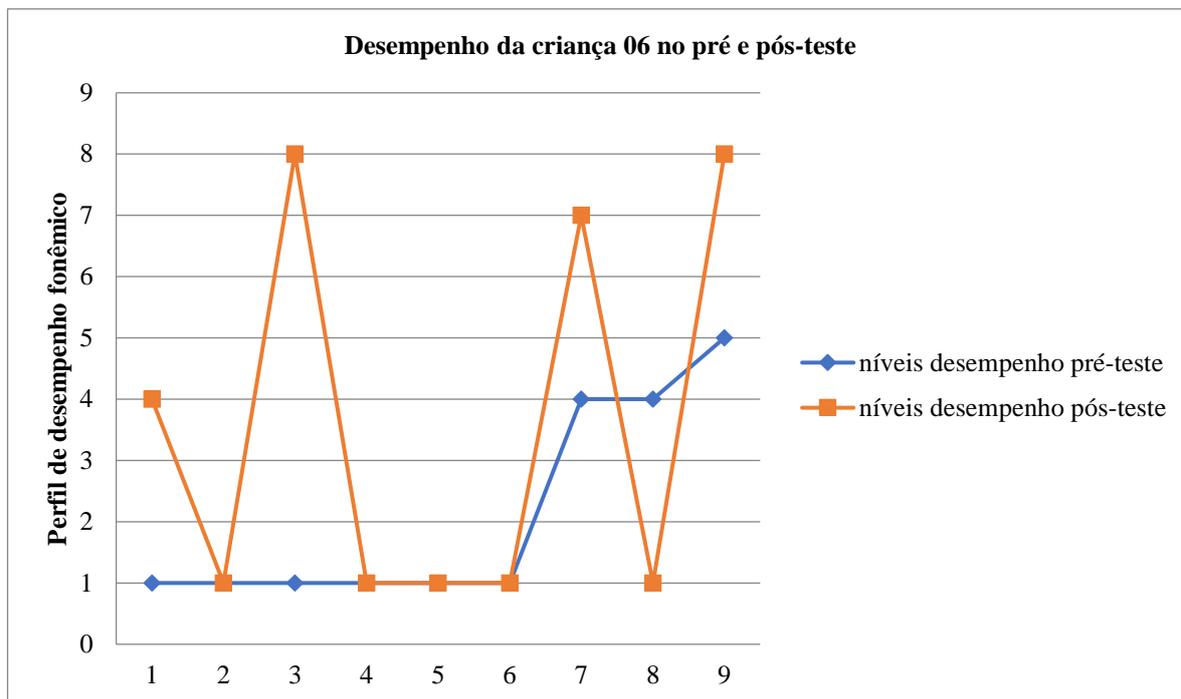
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	1,00
Média T2	1,00
Média T3	4,33
Média Total Pré	2,11

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	4,33
Média T2	1,00
Média T3	5,33
Média Total Pós	3,56

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 11

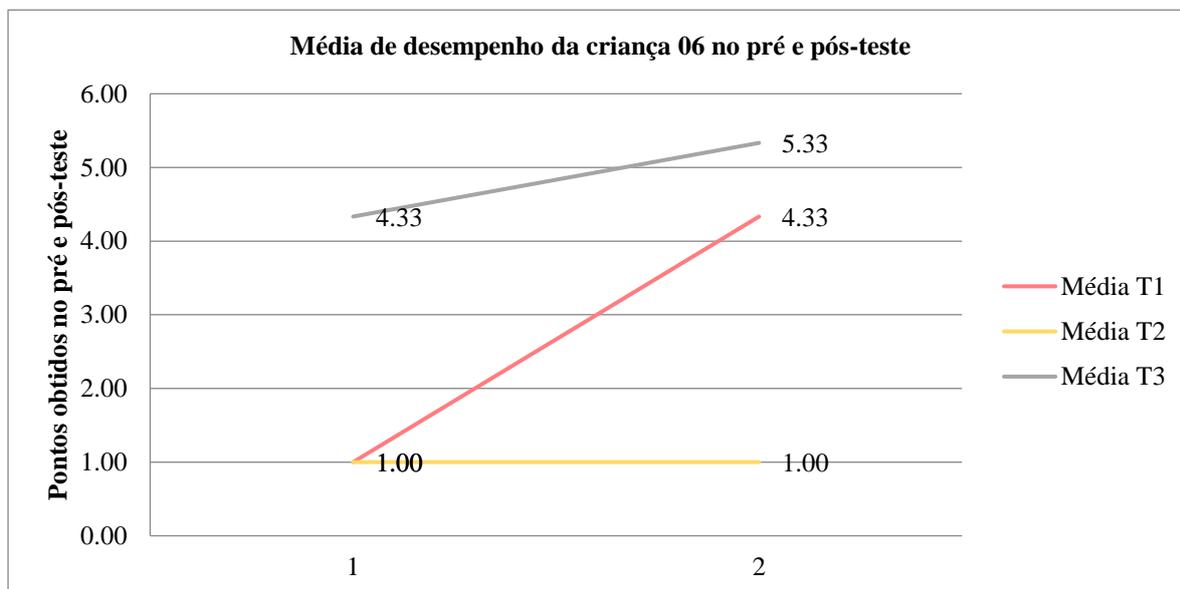
Desempenho da criança 06 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 12

Média de desempenho da criança 06 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 07

Ao aplicar as tarefas pré e pós-teste, notou-se que a criança já possui mapeamento fonológico armazenado em sua memória e que o acessa para formar as conexões entre os grafemas e os fonemas. Além disso, a criança demonstra muita segurança ao identificar ou dizer os fonemas iniciais dos nomes dos objetos e/ou brinquedos. Exemplo disso, é na tarefa 02 do pós-teste que a criança identifica o fonema /v/ pronunciado pela pesquisadora e imediatamente o relaciona com a letra v e pega na caixa o objeto ‘vaso’, embora o nomeie como ‘pote’.

Nota-se, além disso, que quando a criança não sabe nomear o objeto e ao receber a intervenção corretiva do adulto, ele escuta a palavra que nomeia o objeto e brinquedo e imediatamente consegue identificar o seu fonema e grafema inicial. Exemplo disso é quando a criança na tarefa 01 do pós-teste identifica o objeto faca como ‘facão’, mas soube dizer a letra inicial e o fonema inicial corretamente bem como soube relacionar a letra e o grafema a outras palavras de sua memória fonológica, dizendo que também era o som de flor e de formiga.

Figura 7

Perfil desempenho fonêmico da criança 07

Criança 07	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3				
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste				
objeto	rolo	tapete	panela	objeto	boneca	espelho	rolo	objeto	mamadeira	faca	apagador
	6	3	8		1	4	1		8	8	1
	níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste				
objeto	panela	espelho	faca	objeto	apagador	vaso	secador	objeto	faca	apagador	panela
	8	8	6		4	4	4		8	8	8

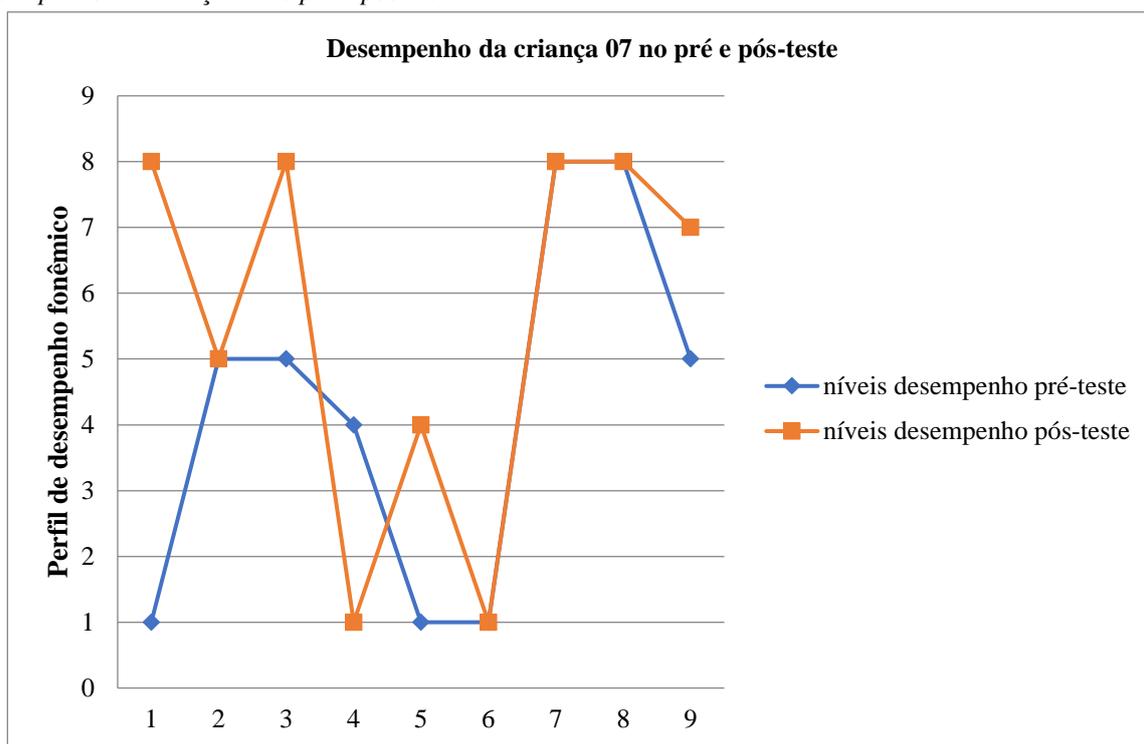
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	5,67
Média T2	2,00
Média T3	5,67
Média Total Pré	4,44

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	7,33
Média T2	4,00
Média T3	8,00
Média Total Pós	6,44

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 13

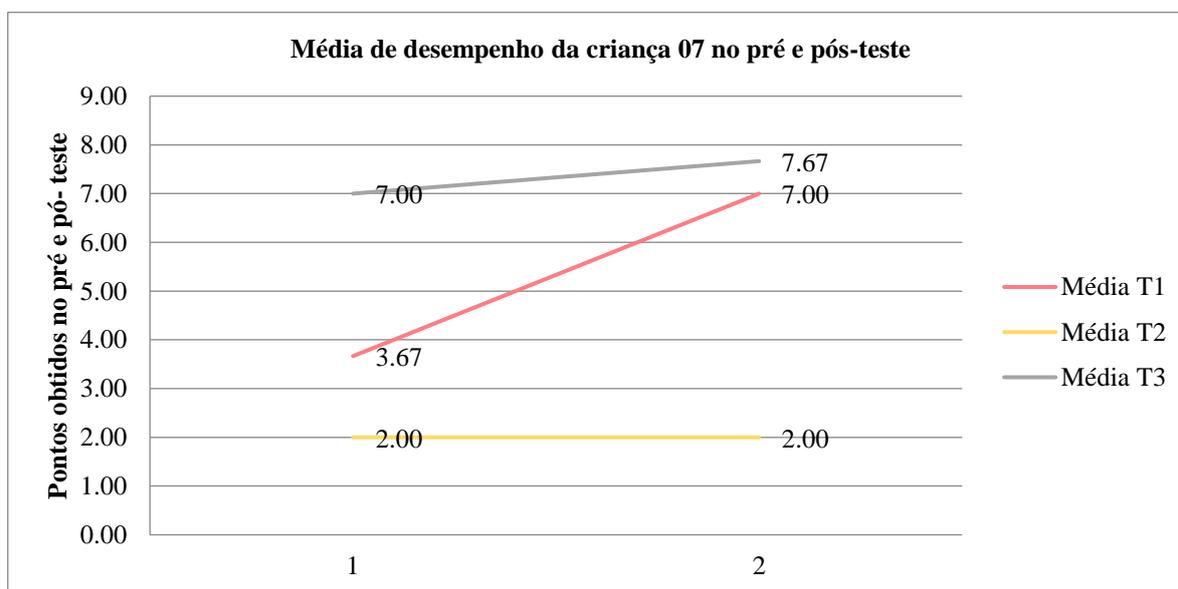
Desempenho da criança 07 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 14

Média de desempenho da criança 07 no pré e pós-teste.



Fonte: Elaboração própria.

Criança 08

Na atividade pré-teste, constatou-se que a criança demonstrava insegurança para responder e isso pode ter inibido suas respostas quanto ao fonema inicial do nome dos objetos trabalhados. Além disso, observou-se que a criança confundia o som inicial como o ‘nome’ da letra. Como no caso de mamadeira, em que diz que o som inicial era ‘eme’.

Outra observação importante no pré-teste é que na tarefa 01 a criança recebeu intervenção corretiva da mamadeira e da panela e, por consequência, na tarefa 03 do pré-teste, a criança já demonstrou maior segurança para identificar a letra inicial bem como para dizer o fonema inicial do nome do objeto.

No pós-teste, por sua vez, observou-se um desenvolvimento significativo no desenvolvimento da consciência fonêmica, pois a criança conseguiu nomear os objetos e com mais segurança e facilidade identificar o grafema e o fonema inicial dos objetos apresentados. Nota-se, assim, a relevância da prática contínua de atividades de literacia emergente na educação, para oportunizar situações educativas em que por meio da materialidade e da intervenção do adulto para a criança ir construindo o mapeamento fonológico necessário para formar as conexões entre grafemas e fonemas.

Figura 8

Perfil desempenho fonêmico da criança 08

Criança 08	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	mamadeira	panela	tapete	objeto	espelho	vaso	boneca	objeto	tapete	panela	mamadeira
		5	5	5		1	1	1		4	5	8
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	faca	tapete	panela	objeto	rolo	panela	faca	objeto	secador	faca	panela	
	8	8	8		3	4	3		4	8	8	

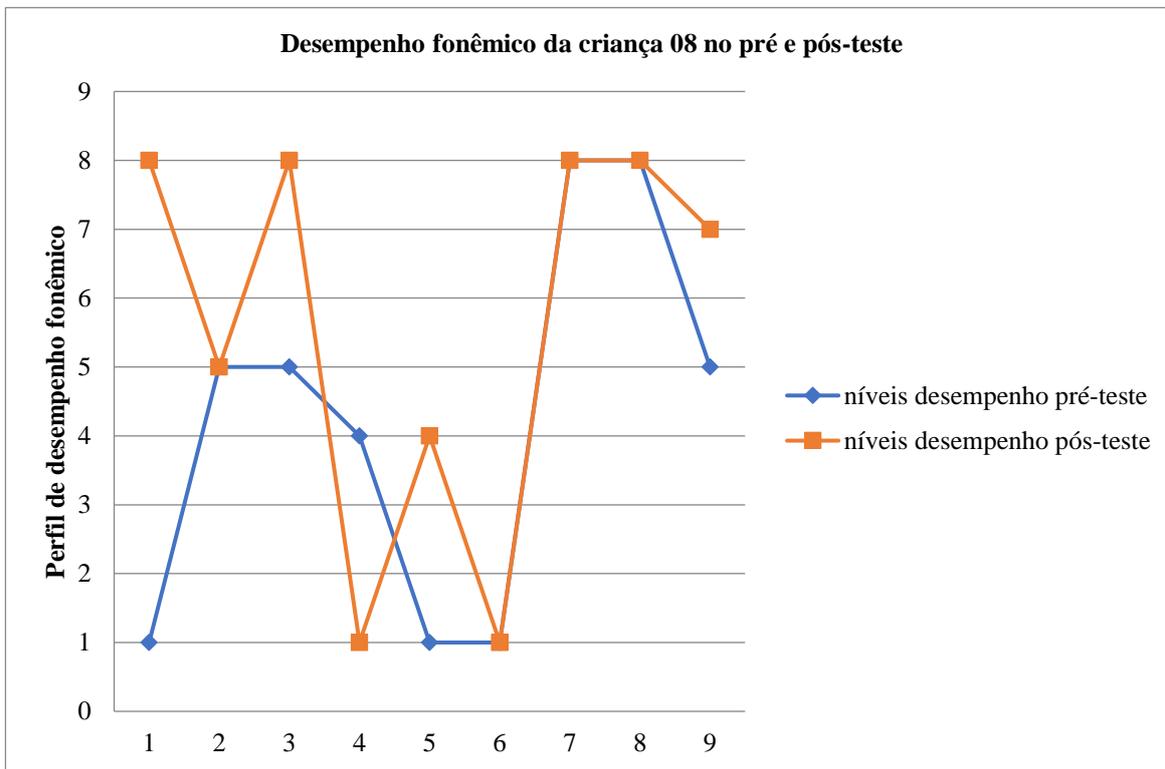
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	5,00
Média T2	1,00
Média T3	5,67
Média Total Pré	3,89

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	8,00
Média T2	3,33
Média T3	6,67
Média Total Pós	6,00

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 15

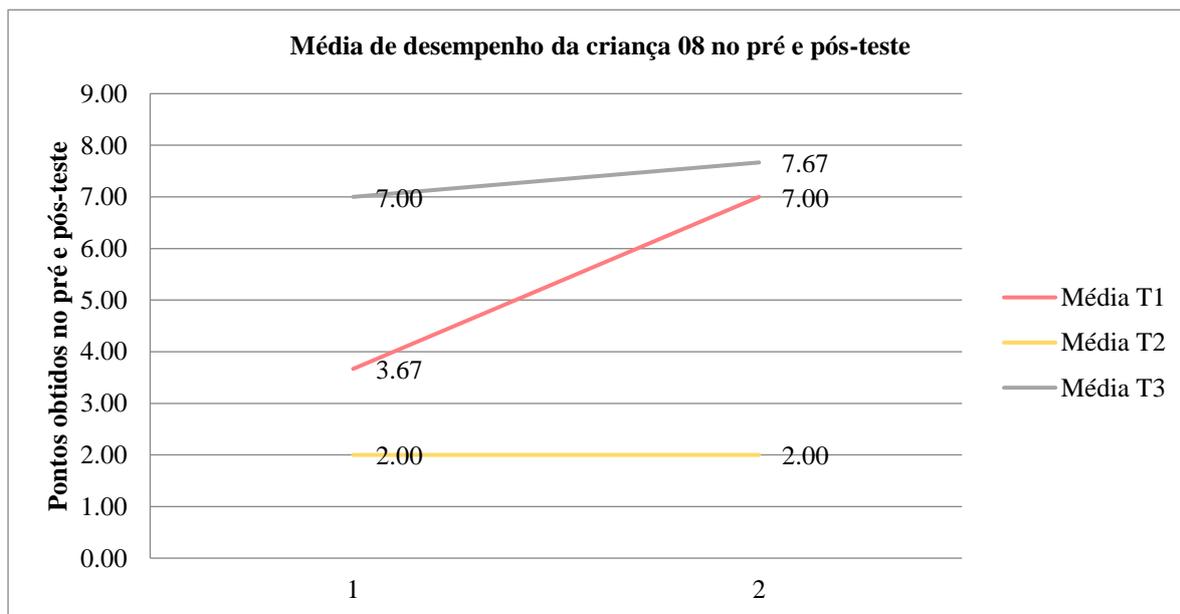
Desempenho da criança 08 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 16

Média de desempenho da criança 08 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 09

Os resultados da avaliação do desempenho fonêmico da criança 09 nos mostra como a prática de literacia é presente na turma da Educação Infantil e nos indica a preponderância pelo trabalho docente com o nome das letras. Na tarefa 01 do pré-teste, por exemplo, observou-se que a criança consegue relacionar grafemas a palavras, acessando sua memória fonológica, como nos casos de F para faca e T de tatu. Porém, a mesma não identificou o fonema inicial do nome dos objetos.

Outra constatação interessante é quanto a retroalimentação corretiva durante a aplicação da tarefa. Na tarefa 01 do pós-teste notou-se que a criança não conseguia nomear, identificar o grafema e o fonema inicial de mamadeira. Mas na tarefa 03 do pós-teste, já consegue nomear, identificar grafema inicial e dizer o fonema inicial corretamente. Essa distinção nos faz levantar a hipótese de que, a medida que a criança interage com a materialidade e o outro nas atividades de literacia emergente, ela vai gradualmente construindo seu mapeamento ortográfico e acessa sua memória para armazenar, reter e acessar dados fonológicos necessários para formar as conexões entre grafemas e fonemas.

Outro exemplo disso é que na tarefa 02 do pré-teste a criança identifica o fonema /b/ e nem o associa ao brinquedo boneca. Mas na tarefa 01 do pós-teste, quando ela recebe o intervenção corretiva e a pesquisadora diz o fonema /b/ imediatamente ela diz que é o som da letra B.

Notou-se também que a criança se manteve muito ansiosa durante a aplicação das atividades e sempre muito curiosa para mexer com os objetos da caixa ou os cartões de letra dispostos na mesa.

Figura 9

Perfil desempenho fonêmico da criança 09

Criança 09	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	faca	rolo	boneca	objeto	espelho	vaso	boneca	objeto	rolo	faca	boneca
		5	4	4	1	1	1	1	1	1	8	0
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	mamadeira	espelho	boneca	objeto	mamadeira	espelho	panela	objeto	tapete	mamadeira	espelho	
	4	4	5	1	1	3	4	2	2	8	7	

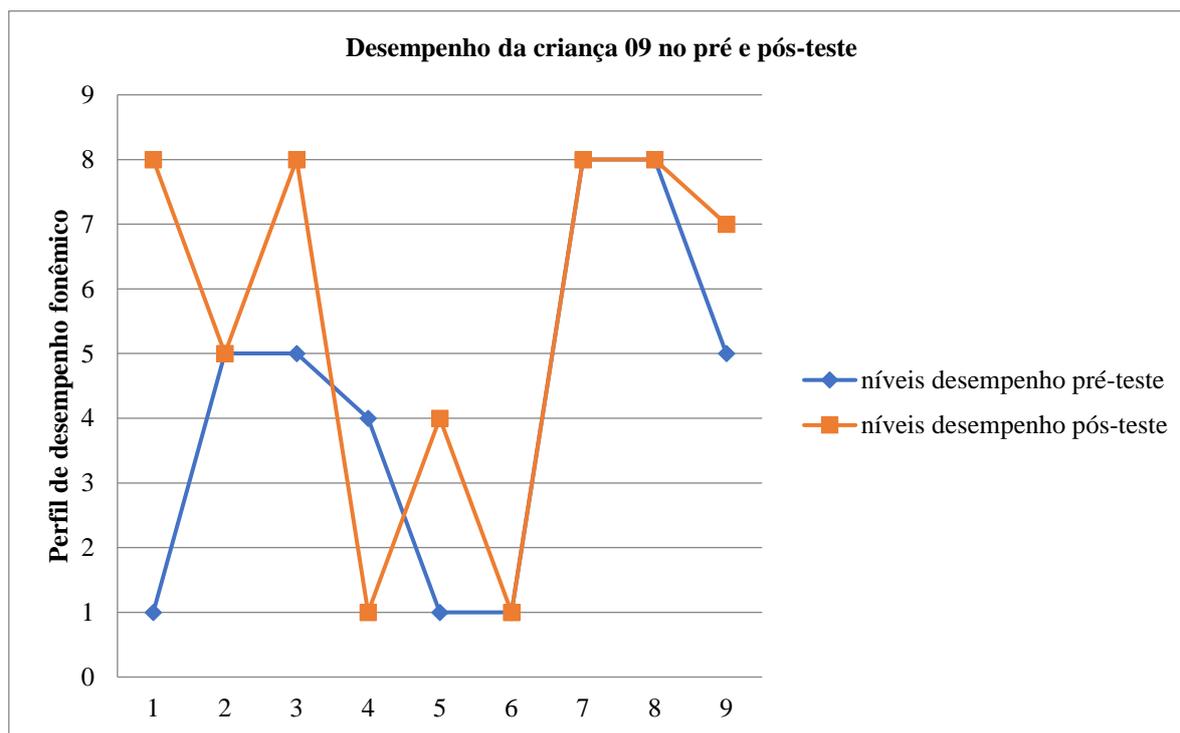
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	4,33
Média T2	1,00
Média T3	3,00
Média Total Pré	2,78

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	4,33
Média T2	2,67
Média T3	5,67
Média Total Pós	4,22

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 17

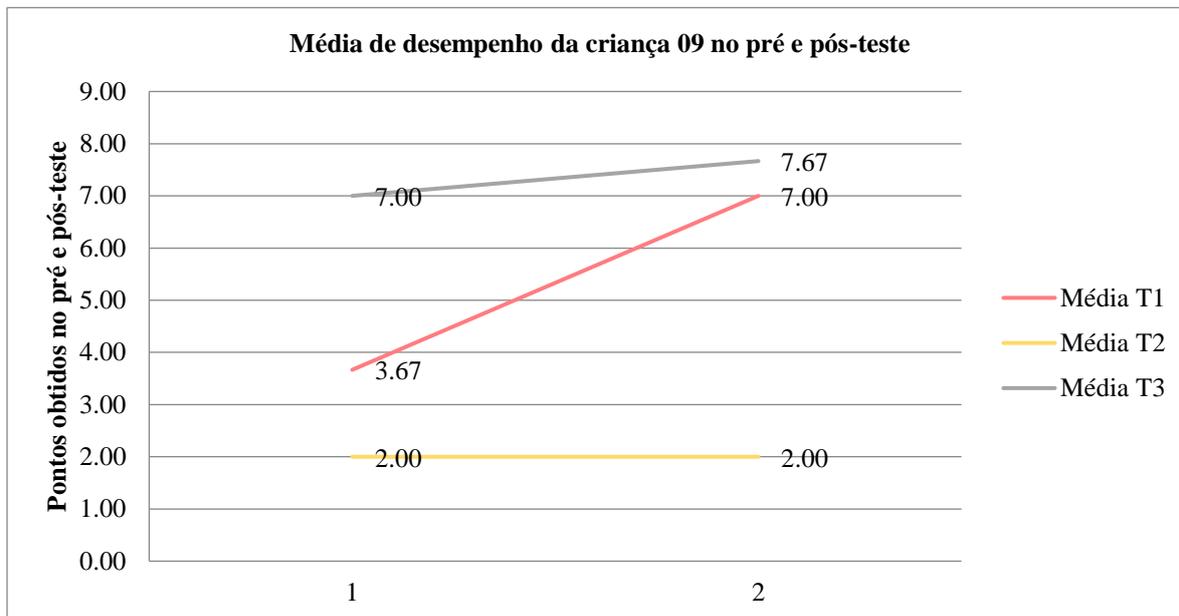
Desempenho da criança 09 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 18

Média de desempenho da criança 09 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 10

De acordo com os resultados do pré e pós-teste, notou-se que a consciência fonêmica da criança está se desenvolvendo. Ela demonstra conhecer letras e alguns sons do alfabeto, porém, ainda está aprendendo a formar conexões grafofonêmicas. Um exemplo disso é que a criança na tarefa 01 do pós-teste nomeia o objeto tapete e diz que a mesma se inicia com o H. Mas quando questionado sobre o som inicial, diz o fonema /t/. Recebe intervenção corretiva e então diz que a letra H quando tá perto de vogal não tem som. Outro exemplo é que na tarefa 02 do pós-teste, a criança consegue relacionar o fonema /e/ para espelho, mas na tarefa 03 do pós-teste, diz que espelho começa com a letra R e não soube pronunciar o fonema inicial corretamente.

Os resultados do pré e pós-teste desta criança parece-nos indicar a importância da interação triádica nas práticas de literacia emergente. Observa-se que a criança já possui conhecimento acerca do alfabeto e de alguns fonemas, mas seria interessante que a intervenção do adulto proporcionasse situações educativas para a criança refletir sobre o nome dos objetos/brinquedos e fazer conexões entre grafemas e fonemas corretamente.

Exemplo disso é que na tarefa 02 do pré-teste, a criança usou sua própria estratégia para identificar a letra do nome do objeto: indicava os cartões de letras, cantando ‘mamãe mandou’. Porém, ao indicar a letra F, disse que essa letra era de Fernanda e fez o som inicial corretamente. Observou-se, também, que nessa tarefa a criança já conseguiu nomear o objeto rolo, o que não o fez na tarefa 01 do pré-teste. Além disso, também mostrou a letra R para rolo, mas não soube dizer o fonema inicial do nome do objeto.

Daí resulta também, a relevância da intervenção corretiva para propiciar a aprendizagem da criança nas situações de interação triádica.

Figura 10

Perfil desempenho fonêmico da criança 10

Criança 10	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	faca	rolo	espelho	objeto	secador	tapete	apagador	objeto	faca	rolo	espelho
		4	1	4		1	1	1		8	5	5
	níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste					
objeto	tapete	rolo	espelho	objeto	boneca	espelho	panela	objeto	tapete	secador	espelho	
	4	3	4		1	3	1		4	4	4	

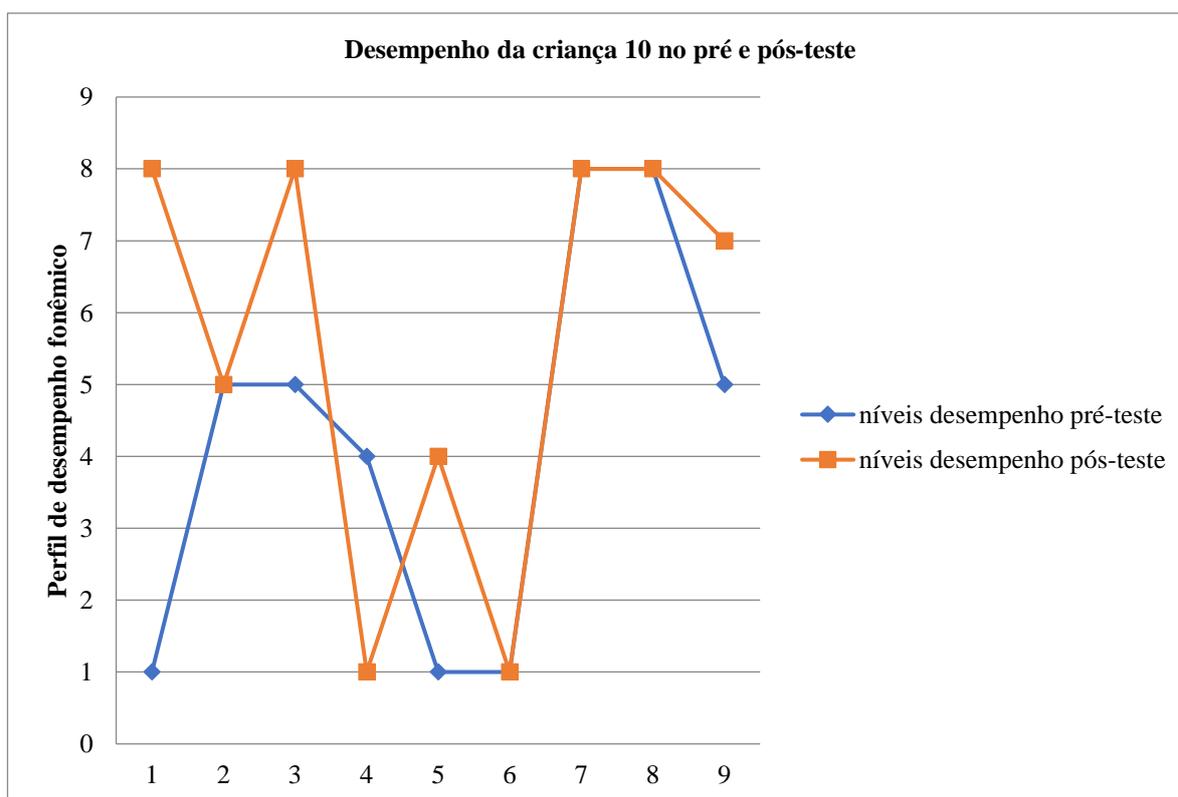
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,00
Média T2	1,00
Média T3	6,00
Média Total Pré	3,33

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	3,67
Média T2	1,67
Média T3	4,00
Média Total Pós	3,11

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 19

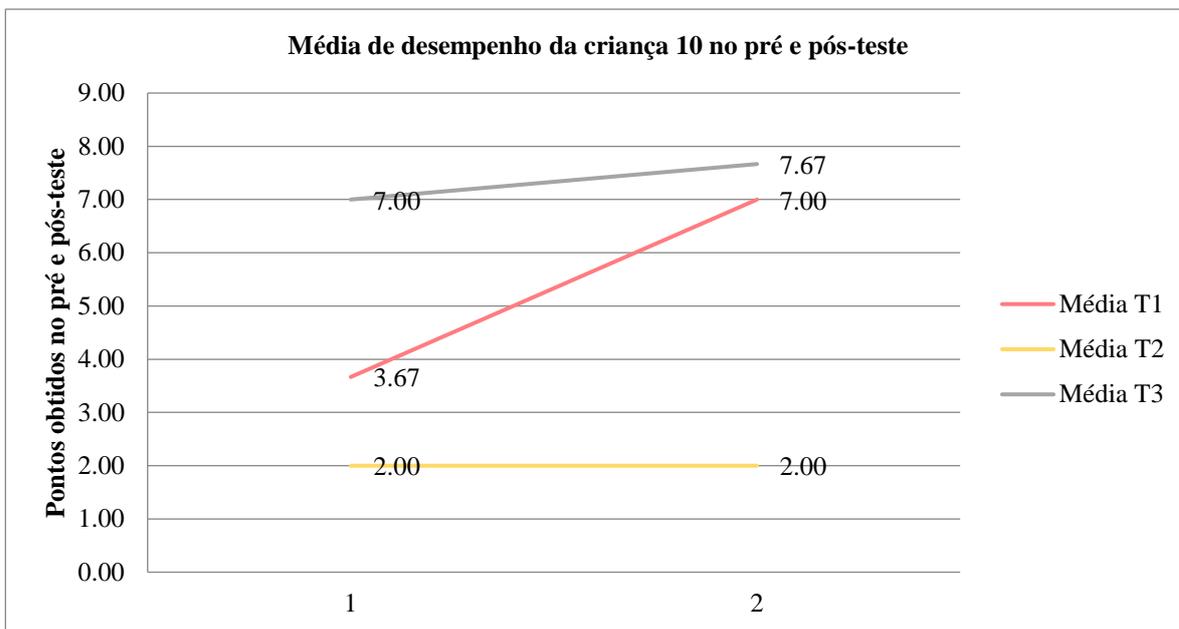
Desempenho da criança 10 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 20

Média de desempenho da criança 10 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 11

A partir dos resultados do pré e pós-teste, observou-se que a criança conhece algumas letras do alfabeto e alguns fonemas, mas ainda está construindo seu mapeamento fonológico que lhe permitirá formar as conexões grafofonêmicas. Exemplo disso é que na tarefa 01 do pós-teste, a criança identificou o secador como ‘aspirador de cabelo’ e, após receber a intervenção corretiva da pesquisadora, ela diz secador começava com C/SE. Outro exemplo é quando a criança na tarefa 02 do pós-teste escuta o fonema /v/ e pega o objeto faca.

Vale ressaltar, ainda, que quando a criança não consegue nomear o objeto ou brinquedo, ela o identifica por sua pragmática de uso. Exemplos: na tarefa 01 do pré-teste, a criança identificou tapete como ‘pano’ e o apagador, como ‘coisa de apagar’. Outro exemplo é na tarefa 03 do pós-teste, quando a criança identifica rolo como ‘amassador’.

Novamente se destaca a importância da intervenção corretiva para propiciar o desenvolvimento da consciência fonêmica da criança, como se observou na tarefa 03 do pré-teste, em que a criança nomeou o objeto vaso, como “pote” e após a retroalimentação corretiva do nome do objeto, identificou o grafema inicial e disse o fonema /v/ corretamente.

Figura 11

Perfil desempenho fonêmico da criança 11

Criança 11	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	tapete	apagador	vaso	objeto	faca	secador	rolo	objeto	apagador	vaso	rolo
		1	1	2		1	1	1		4	6	1
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	secador	espelho	mamadeira	objeto	apagador	vaso	boneca	objeto	rolo	faca	secador	
	1	8	8		1	3	4		1	4	4	

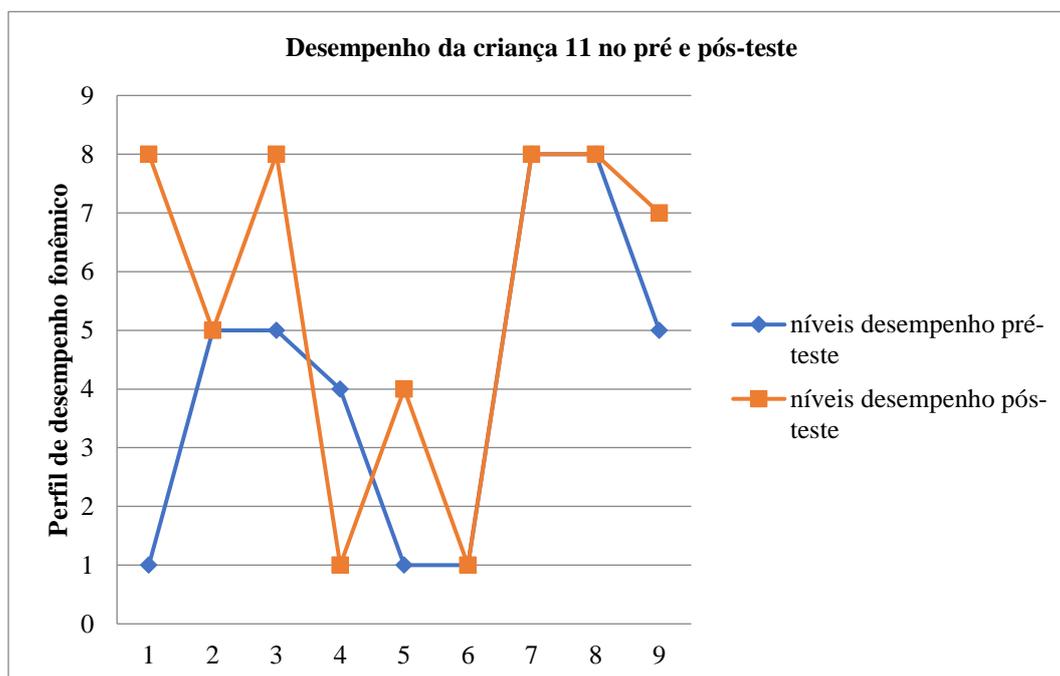
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	1,33
Média T2	1,00
Média T3	3,67
Média Total Pré	2,00

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	5,67
Média T2	2,67
Média T3	3,00
Média Total Pós	3,78

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 21

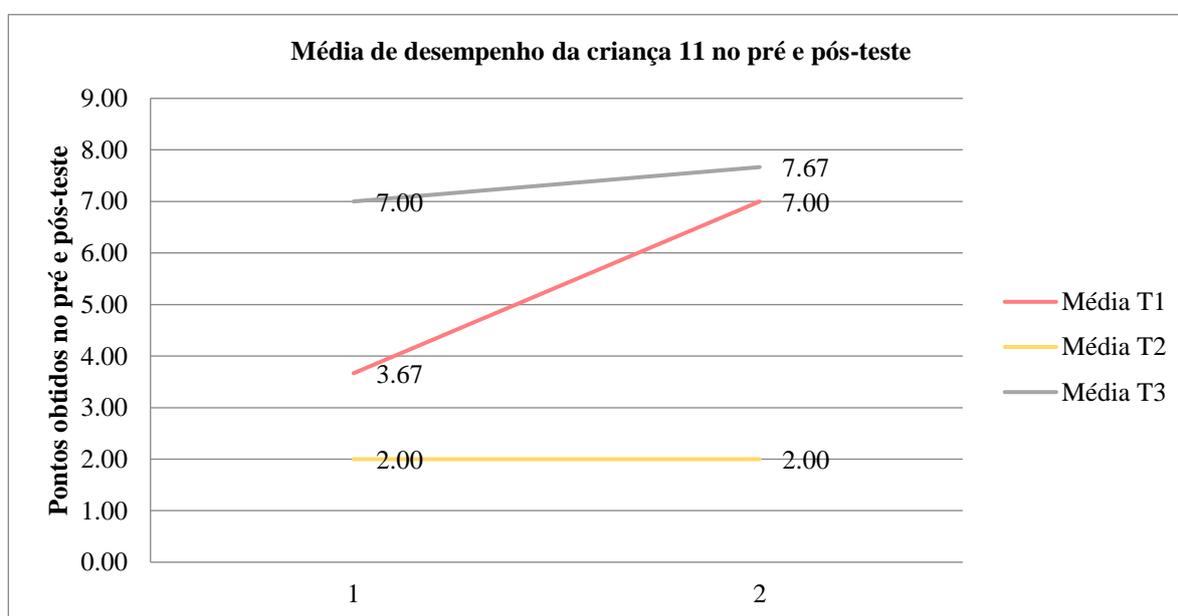
Desempenho da criança 11 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 22

Média de desempenho da criança 11 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 12

Observou-se que a criança começa a fazer conexões entre grafemas e fonemas e que para isso acessa as informações de sua memória fonológica. Exemplo disso é que a criança na tarefa 03 do pré-teste criança identifica o secador e diz, a princípio que começava com duas letrinhas. A pesquisadora interveem e faz o som da letra inicial /s/ e então ela relaciona o fonema /s/ ao cartão da letra S.

Na tarefa 02 do pré-teste, também pode observar a criança usando sua memória fonológica, quando ela identificou, nos exemplos da tarefa, o fonema /o/ para ovo, o fonema /l/ para lápis, o fonema /k/ para cadeira, mas não conseguiu relacionar o fonema /m/ para mamadeira, mesmo quando a pesquisadora lhe diz que /m/ é o som do seu nome, ela pega o objeto secador para relacionar com o fonema /m/.

Outra observação interessante é a predominância do modo coloquial da fala para nomear /ispelho/ e identificar seu fonema inicial como /i/. Além disso, também se observou quando a criança não sabe nomear o objeto ou brinquedo, ela os identifica por sua pragmática de uso, como acontece na tarefa 01 do pré-teste quando ela diz que apagador ‘serve para apagar as coisas’ e que nomeia o tapete como um ‘pano’.

A Criança 12 não participou das aulas de uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.

Figura 11

Perfil desempenho fonêmico da criança 12

Criança 12	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	apagador	boneca	espelho	objeto	panela	mamadeira	rolo	objeto	mamadeira	secador	panela
		6	4	8	4	1	1	1	8	7	5	
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	rolo	apagador	panela	objeto	secador	mamadeira	espelho	objeto	tapete	faca	secador	
	4	8	7	3	1	1	1	6	7	8		

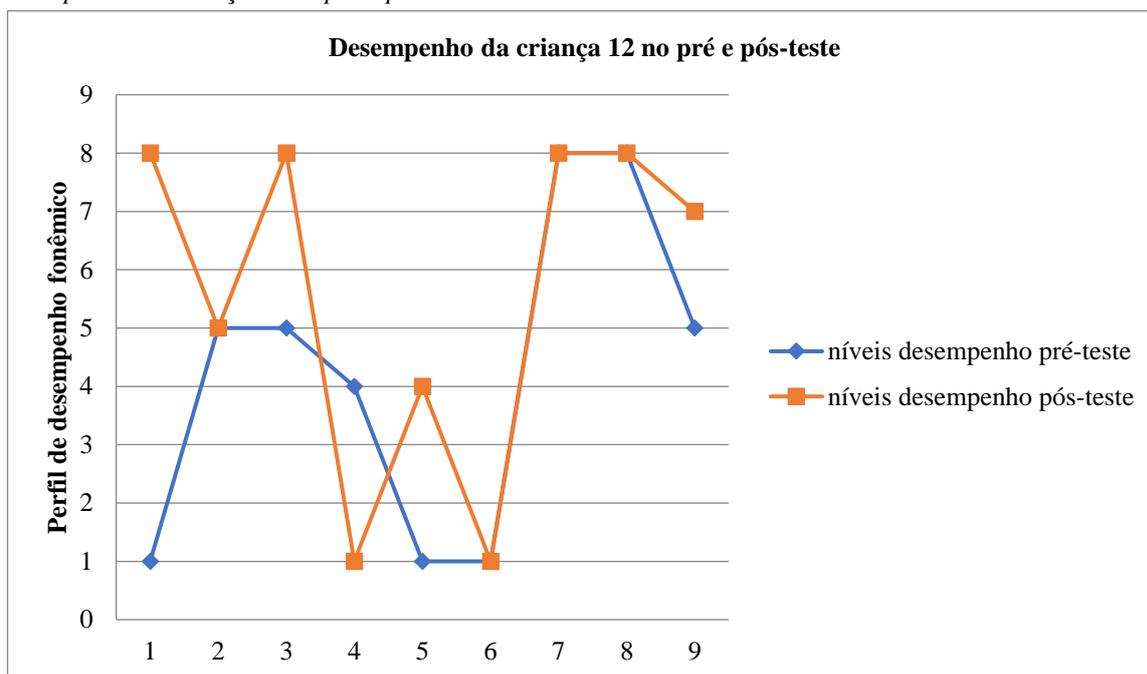
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	6,00
Média T2	2,00
Média T3	6,67
Média Total Pré	4,89

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	6,33
Média T2	1,67
Média T3	7,00
Média Total Pós	5,00

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 23

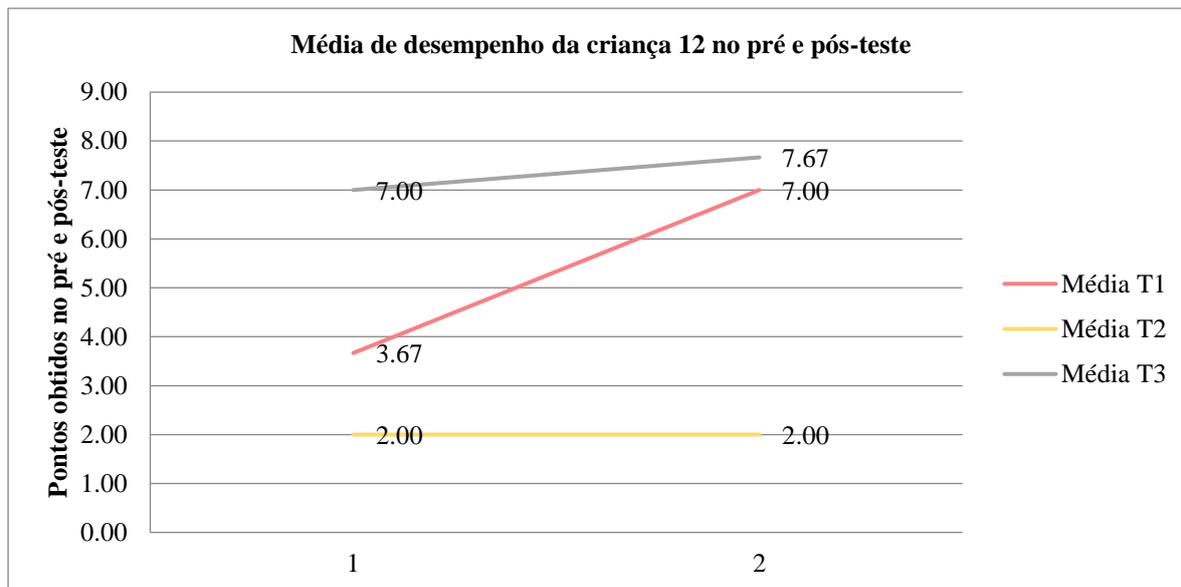
Desempenho da criança 12 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 24

Média de desempenho da criança 12 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Criança 13

Notou-se que a criança quando não conhece o objeto, o identifica por sua pragmática de uso, como no caso da tarefa 01 do pré-teste que identifica rolo como ‘trem de fazer massa’ e na tarefa 03 do pós-teste, diz que o objeto é um ‘ralador’ e diz que ‘serve para fazer isso com a massa’ (fazendo o gesto de amassar com o rolo na mesa’.

Os resultados do pré e pós-teste indicam também que a criança já conhece algumas letras do alfabeto e alguns fonemas, mas ainda está construindo as conexões grafofonêmicas. É o caso, por exemplo, quando a criança diz que boneca começa com BO, mas não identifica o fonema /b/. Outro exemplo é na tarefa 02 do pós-teste, quando a criança diz que o fonema /a/ é o som inicial de uva. A pesquisadora interveem corretivamente e questiona se quando falamos uva, se ouve o fonema /a/? Então, a criança pega o laço. Novamente recebe a intervenção corretiva e a pesquisadora lhe mostra o apagador. Então, ela diz que é ‘trem de pagar o negócio’ e logo em seguida, nomeia-o como apagador, mas não consegue identificar o fonema inicial.

Figura 12

Perfil desempenho fonêmico da criança 13

Criança 13	TAREFA 1			TAREFA 2			TAREFA 3					
	níveis desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste			níveis de desempenho pré-teste					
	objeto	boneca	espelho	rolo	objeto	apagador	panela	mamadeira	objeto	faca	tapete	vaso
		2	7	2		1	1	1		7	4	4
níveis desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste			níveis de desempenho pós-teste						
objeto	faca	tapete	boneca	objeto	apagador	mamadeira	tapete	objeto	espelho	rolo	panela	
	8	4	4		1	1	0		5	2	5	

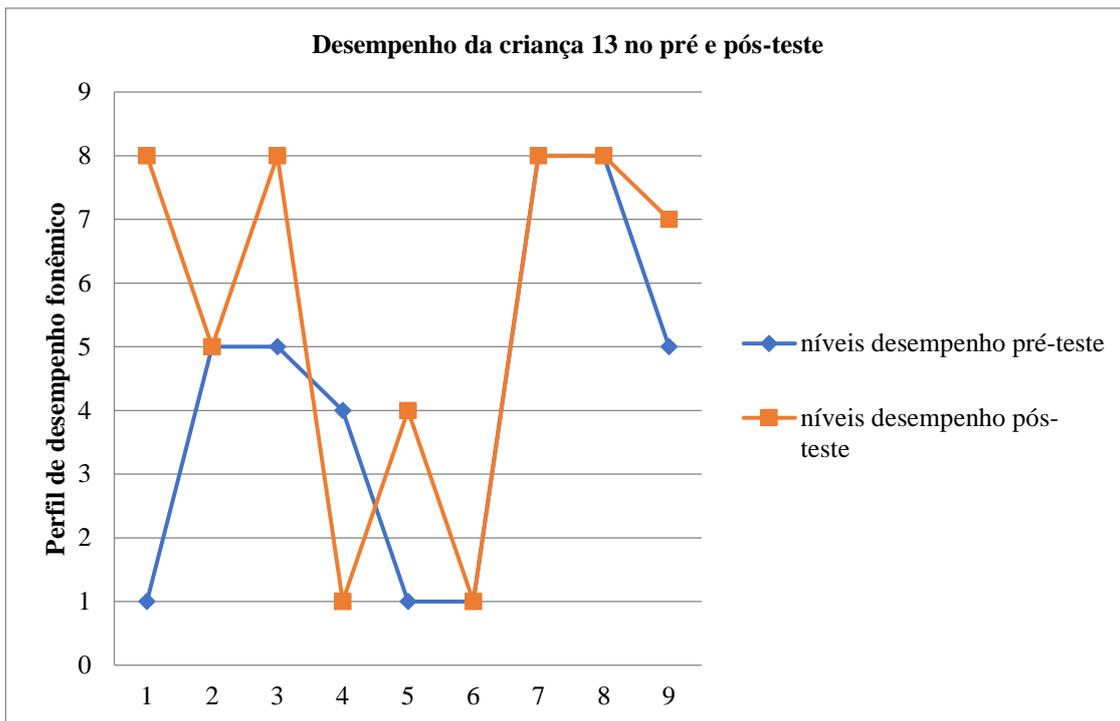
níveis de desempenho pré-teste	
Média T1	3,67
Média T2	1,00
Média T3	5,00
Média Total Pré	3,22

níveis de desempenho pós-teste	
Média T1	5,33
Média T2	0,67
Média T3	4,00
Média Total Pós	3,33

Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 25

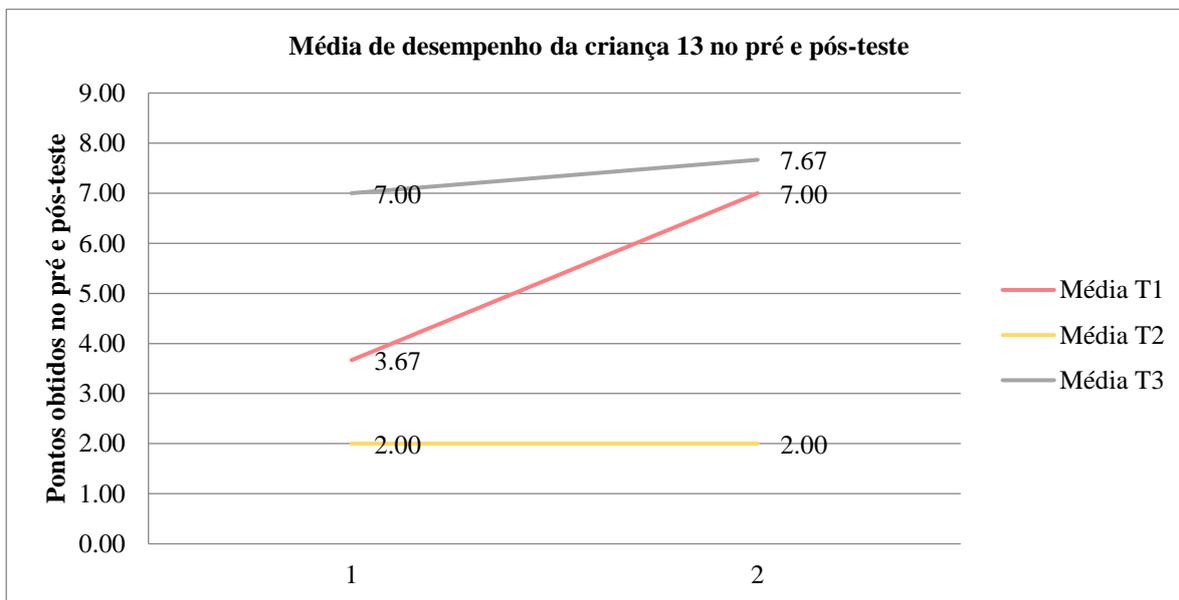
Desempenho da criança 13 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 26

Média de desempenho da criança 13 no pré e pós-teste



Fonte: Elaboração própria.

Anexo 05: Fotografias

Fotografia 01

Atividade nomeação das partes do corpo



Fonte: Observação realizada na sala de aula da professora do 2º período da Educação Infantil.

Fotografia 02

Atividade de bingo do alfabeto usando crachás dos nomes das crianças



Fonte: Observação realizada na sala de aula da professora do 2º período da Educação Infantil.

Fotografia 03

Intervenção da professora para a identificação da letra inicial no cartão de figura.



Fonte: Episódio de videogravação 01, 09/06/2022.

Fotografia 04

A professora indica o alfabeto da sala, mostrando a letra R.



Fonte: Episódio de videogravação 01, 09/06/2022.

Fotografia 05

Momento em que a Criança 01 ao formar par correspondente entre o cartão de letra e figura.



Fonte: Episódio de videogravação 01, 09/06/2022.

Fotografia 06

Uso canônico do objeto machado pela Criança 01.



Fonte: Episódio de videogravação 03, 14/06/2022.

Fotografia 07

Uso canônico do objeto lixa pela Criança 08



Fonte: Episódio de videogravação 03, 14/06/2022.

Fotografia 08

Uso da tarefa: a professora indicando a letra inicial do nome do objeto no cartão de figura.



Fonte: Episódio de videogravação 02, 09/06/2022.

Fotografia 09

Identificação do cartão de letra e do grafema inicial do nome do objeto no cartão de figura



Fonte: Episódio de videogravação 2, 09/06/2022.

Fotografia 10

A professora indica para a Criança 07 ir até a caixa de objetos.



Fonte: Episódio de videogravação 2, 09/06/2022.

Fotografia 11

Interação da Criança 02, indicando para a Criança 13 a letra G (gesto indicial).



Fonte: Episódio de videogravação 2, 09/06/2022.

Fotografia 12

Interação da Criança 02 no uso do jogo da memória de letra-figura-objeto.



Fonte: Episódio de videogravação 04, 14/06/2022.

Fotografia 13

Professora usa gestos indiciais para mostrar a letra inicial no cartão de figura.



Fonte: Episódio de videogravação 04, 14/06/2022.

Fotografia 14

Intervenção professora para a identificação da letra inicial (gesto indicial).



Fonte: Episódio de videogravação 04, Cena 04, 14/06/2022.

Fotografia 15

A Criança 07 vira os cartões de letra e figura ao mesmo tempo.



Fonte: Episódio de videogravação 04, 14/06/2022.