UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOBIOLOGIA

ANA CAROLINA ARRUDA MIRANDA

**Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de
leitura compartilhada de histórias**

Ribeirão Preto

2018

ANA CAROLINA ARRUDA MIRANDA

**Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de
leitura compartilhada de histórias**

“Versão Corrigida”

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
– USP, como parte dos requisitos para
obtenção do Título de Mestre em Ciências,
Área: Psicobiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Schmidt

Ribeirão Preto

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Miranda, Ana Carolina Arruda.

Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de leitura compartilhada de histórias

196 p.: 22il.; 30cm.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicobiologia.

Orientadora: Schmidt, Andréia.

1. Aprendizagem de Palavras, 2. Leitura Compartilhada de Histórias, 3. Desenvolvimento Profissional, 4. Crianças Pré-escolares, 5. Análise do Comportamento

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: Ana Carolina Arruda Miranda

Título: Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de leitura compartilhada de histórias

.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto–USP, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ciências.

Aprovado em: __/__/20

Banca Examinadora

Prof. Dr. Andreia Schmidt

Instituição: Universidade de São Paulo.

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Ribeirão Preto

2018

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a minha orientadora Andreia Schmidt por ter me mostrado que quando a gente une o lúdico com o pedagógico, não existem limites para a aprendizagem. Por ter sido minha principal fonte de conhecimento e principalmente pela dedicação e paciência nesses dois anos, me auxiliando a complementar minha formação como psicóloga e principalmente como pesquisadora.

Ao meu porto seguro, minha família: Minha mãe, Patrícia Miranda, por todo o acolhimento emocional em absolutamente todos os momentos e por ter me mostrado que mesmo a 700km de distância, eu nunca vou estar sozinha. Meu pai, Maurício Miranda, por todo o acolhimento prático, comprando essa briga comigo, desde quando era só uma possibilidade, até o dia que dirigimos, pela primeira vez só nós dois, esses 700km, trazendo no carro toda a minha mudança. Definitivamente, sem você, começar minha vida adulta em outro estado teria sido muito mais difícil e assustador. Você foi a força que eu precisei algumas vezes para continuar em pé e eu sei que você sabe disso. Minha irmã, Ana Beatriz Miranda, minha melhor amiga, por ter estado por perto nos meus momentos mais difíceis e mais alegres de Ribeirão Preto, por fazer eu me sentir capaz principalmente quando essa sensação se perdia em meio a tantas preocupações. Minhas avós Maria Regina Arruda e Sônia Miranda, meu avô Guilherme Arruda, minha dinda Adriana Martins, meu afilhado Pedro Henrique Martins, minha prima Nathália Arruda, minha bióloga favorita Mônica Arruda e por último meu avô Ubiramar Vaz Miranda, que no meio dessa minha jornada decidiu deixar saudade e cuidar da gente lá de cima.

À minha família de Ribeirão Preto que me acolheu de braços abertos, que abriu a casa pra mim e ganhou como recompensa uma ida à emergência com o cotovelo deslocado. Antônio Claudio Miranda, Taísa Almada, Francisco e Vitor, vocês definitivamente foram essenciais nessa transição, não consigo imaginar como teriam sido meus primeiros seis meses

nessa cidade sem praia se não fosse por vocês. Gostaria de agradecer também a Rosita Miranda, por ter vindo iluminar nossas vidas aqui em Ribeirão no meu último ano de mestrado.

À irmã que o mestrado me deu, Gabriela Tiburcio por ter invadido minha vida com toda a sua luz, toda sua alegria, por dividir comigo uma casa, cachorras, felicidades, problemas, soluções e amigos. Obrigada por ter sido muitas vezes meu porto seguro em território paulista e por ter me ajudado a fazer da nossa casa um lar. Nossa sintonia foi essencial nesses dois anos de muita luta, sou eternamente grata por ter encontrado você.

À minha parceira de laboratório, que dividiu comigo todas as angústias e alegrias de fazer pesquisa dentro da área da educação a partir de longas conversas, sessões cansativas de coleta de dados e até mesmo na hora de trabalhar brincando. Ainda tem gente que acha que o nosso mestrado era sobre desenhar e colorir figuras, mas isso só deixa mais evidente como o lúdico sempre vem acompanhado de aprendizagem. Cláudia Daiane, obrigada por tudo que você me acrescentou academicamente e principalmente como amiga, obrigada pelo seu olhar sempre imparcial, realista e acolhedor, e por ser aquela pessoa que eu sei que posso contar em absolutamente qualquer situação.

Os amigos que a análise do comportamento me deu, Aline Melina Vaz, que foi minha conselheira no início da minha jornada em Ribeirão Preto. Sara Cirilo pelas longas conversas no laboratório que muitas vezes impediam a gente de trabalhar. Ao nosso eterno IC, Vitor Pansarim, definitivamente o laboratório não é o mesmo sem você e nem as nossas idas à cantina. À minha querida Maria Elisa Kusano, por todo o apoio a minha pesquisa e principalmente por aceitar participar de repetidas sessões de filmagem de leitura de história, contribuindo significativamente para que tudo ficasse como eu tinha imaginado. Essa pesquisa não seria a mesma sem você. Por último, mas não menos importante, Vinicius Warisaia, por ter literalmente possibilitado minha matrícula no programa de pós-graduação

em psicobiologia, por todo o carinho, todo conhecimento e por ter me ensinado que para tudo que impede a gente de sonhar, a gente usa o cartão vermelho.

Ao presente que Ribeirão Preto me deu, que a vida, tão generosa, veio de amigo a amigo, me apresentar a você. Marina Ribeiro Camara, obrigada por sempre me ouvir, sempre compartilhar comigo minhas dores, raivas, inseguranças e principalmente minhas melhores e mais sinceras risadas. Obrigada por transbordar a adulta e a criança que existem dentro de mim e principalmente por me ajudar nessa busca constante pelo meu equilíbrio.

Aos grandes amigos que fiz nesses dois anos em Ribeirão Preto, que pretendo levar pra vida, Paula Villela, Marcia Motta, Livia Valenti, David Casilimas, Tatiane Tavares e Raquel Cocenas. Por último, aos amigos que deixei no Rio de Janeiro, que nunca deixaram de estar presentes na minha vida, Larissa Dourado, Patrick Oliveira, Ana Luiza Menezes, Jullyane Augusto, Rebeca Lomiento, Catarina Barbosa, Nathália Duarte e Rodrigo Freitas.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro.

Resumo

Miranda, A. C. A. (2018). *Estratégias de ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares por meio de leitura compartilhada de histórias*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

As contingências verbais promovidas pelo ambiente da educação infantil são importantes para que crianças pré-escolares desenvolvam seus repertórios verbais. Estudos indicam que a leitura compartilhada de histórias (LCH) tem efeitos significativos no desenvolvimento desses repertórios, principalmente quando associada a estratégias de ensino explícito de vocabulário. Porém, muitos educadores não têm conhecimento sobre essas estratégias e sobre como ocorre a aprendizagem a partir da LCH. Este trabalho, composto por três estudos, teve dois objetivos gerais: identificar as principais estratégias de LCH empregadas para o ensino explícito de palavras a crianças pré-escolares, estudadas pela literatura; e elaborar e implementar duas intervenções: uma delas voltada diretamente para crianças pré-escolares, e outra para professoras da Educação Infantil, ambas focadas no ensino de palavras por meio da leitura compartilhada de histórias. O Estudo 1 consistiu em uma revisão integrativa das estratégias de LCH testadas como prática de ensino publicadas em diferentes bases de dados entre 2006 e 2016. Foram analisados 13 artigos e foi possível identificar que todas as estratégias analisadas foram correlacionadas positivamente com ganhos por parte das crianças em diversas habilidades linguísticas. O Estudo 2 teve como objetivo testar os efeitos cumulativos do uso de estratégias de ensino de palavras a partir de sessões de LCH na aprendizagem de palavras por crianças pré-escolares. Foram realizadas três sessões de leitura compartilhada de uma mesma história e uma sessão composta por uma atividade complementar sobre as palavras da história lida, em uma classe de 13 crianças de 4 a 5 anos. Em cada sessão foi implementada uma estratégia de ensino de substantivos e verbos: “Destacar a palavra-alvo”, “Explicar o significado da palavra-alvo”, “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “Atividades Complementares”. Foi possível identificar ganhos significativos ($p < 0,05$) das crianças em tarefas de emparelhamento ao modelo para substantivos e ganhos muito significativos ($p < 0,01$) nas tarefas de nomeação tanto para substantivos quanto para verbos, na comparação entre medidas de pré e pós-teste. O Estudo 3 testou os efeitos de um programa de desenvolvimento profissional sobre estratégias de ensino de palavras a partir de LCH no uso dessas estratégias por parte de três professoras (medida primária) e na aprendizagem de palavras por parte das crianças, alunas dessas professoras (medida secundária). O programa de desenvolvimento profissional foi composto por um *workshop* sobre estratégias de ensino de palavras a partir de LCH e sessões de consultoria colaborativa, testados em um delineamento de linha de base múltipla. Foi possível identificar um aumento no uso de estratégias por parte das professoras após o *workshop*, além de manutenção e aumento desse uso durante os períodos Atividade de Contação de História e Atividades Complementares, respectivamente, após a implementação das sessões de consultoria colaborativa. Verificou-se, também, ganhos muito significativos ($p > 0,01$) por parte das crianças nas tarefas de emparelhamento e definição de palavras. Além disso, as sessões de consultoria colaborativa permitiram a identificação de problemas vivenciados pelas professoras que influenciam, tanto em atividades cotidianas em sala de aula, quanto nas atividades propostas por esse estudo. O conjunto dos estudos confirmou a eficácia da LCH para ensino de repertórios verbais a crianças e apontou a necessidade de desenvolvimento de mais intervenções voltadas para professores nessa área.

Palavras-chave: aprendizagem de palavras; leitura compartilhada de histórias; desenvolvimento profissional; crianças pré-escolares; análise do comportamento.

Abstract

Miranda, A. C. A. (2018). Strategies of verbal repertoire extension in preschool children through shared book reading. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto

Verbal contingencies, promoted by early childhood education, and are important for preschool children to develop their verbal repertoires. Studies indicate that shared book reading (SBR) has a significant effect in developing there repertoires, especially when associated with explicit vocabulary teaching strategies. However, many educators have no knowledge about those strategies or about how SBR can promote learning processes. This research, composed by three studies, has two general purposes: to identify the main vocabulary-teaching strategies used during SBR with preschool children studied by the literature; and develop and implement two interventions: one applied to preschool children, and the other applied to early childhood educators, focused on vocabulary-teaching through SBR. Study 1 consisted in an integrative review of strategies used in SBR activities, tested as a teaching practice, published in different databases between 2006 and 2016. We analyzed 13 articles and identified that all strategies analyzed were positively correlated with gains in several language skills. The Study 2 aimed to test the cumulative effects in the use of word teaching strategies through SBR in word learning by preschool children. Three sessions of SBR of the same story, and one session of one complementary activity about words found in the story were implemented in a class of 13 children, from 4 to 5 years old. In each session, one teaching strategy was implemented to teach nouns and verbs: "Highlight the target word", "Explain the target word", "Start conversations about the target word" and "Complementary Activities". Significant gains ($p < 0.05$) in matching to sample tasks for substantive and more significant gains ($p < 0.01$) in naming tasks, between pre-test and post-test measures were identified. Study 3 tested the effects of a professional development program of word teaching strategies through SBR in measures of strategies' use by three educators (primary measure) and in word learning by children in their class (secondary measure). The Professional development program was composed by a workshop about word teaching strategies trough SBR and collaborative consulting sessions, tested in a multiple baseline design. We identified a raise in strategies' use by all the teachers after the workshop, and also a maintenance and a increase of this use in Telling Story Activity and Complementary Activities periods, respectively, after the implementation of collaborative consulting sessions. Significant gains ($p > 0.01$) in children's matching to sample and definition tasks' performances were also observed. Moreover, collaborative consulting sessions allowed the identification of problems experienced by those educators that had influence, not only in everyday activities, but also activities proposed by this study. This set of studies confirm the efficacy of SBR in teaching verbal repertoires to children and pointed out the necessity of developing more interventions for educators in this area.

Keywords: word learning; shared book reading; professional development; preschool children; behavior analysis.

Sumário

Introdução Geral.....	15
Estudo 1.....	22
Introdução.....	22
Método.....	25
Resultados.....	29
Discussão.....	39
Referências.....	44
Estudo 2.....	49
Introdução.....	49
Método.....	54
Participantes.....	54
Local.....	54
Instrumentos.....	55
Materiais e Equipamentos.....	56
Procedimento.....	63
Análise de dados.....	68
Resultados.....	69
Discussão.....	72
Estudo 3.....	79
Introdução.....	79
Método.....	84
Participantes.....	84
Local.....	86
Instrumentos.....	86
Materiais e Equipamentos.....	88
Procedimento.....	91
Análise de dados.....	98
Resultados.....	107
Discussão.....	143
Discussão Geral.....	157
Referências.....	162
Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais (Estudo 2).....	173
Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido – Educadores (Estudo 3).....	175
Apêndice 3: Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais (Estudo 3).....	176
Apêndice 4: Roteiro de entrevista.....	178
Apêndice 5: Apostila utilizada nas sessões de <i>workshop</i>	180
Apêndice 6: Descrição dos encontros realizados durante o <i>workshop</i>	190
Anexo 1: Declaração de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP – USP.....	194
Anexo 2: Autorização para a realização do Estudo 2 nas dependências da instituição....	195
Anexo 3: Autorização da Secretaria Municipal da Educação para a realização do Estudo 2 em uma instituição municipal.....	196

Lista de Ilustrações

Figura 1 - Fluxograma do processo de seleção e inclusão dos artigos revisados.....	26
Figura 2 - Figura utilizada em uma sonda de nomeação referente ao substantivo-alvo “aeródromo”, presente na primeira parte do Livro de Testes.....	58
Figura 3 - Figura utilizada em uma sonda de nomeação referente ao verbo-alvo “despedir” presente na primeira parte do Livro de Testes.....	59
Figura 4 - Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos-alvo (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “pirueta”, “rede”, “bússola” e “vale”.....	59
Figura 5 - Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos-alvo (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “fuxicar”, “refletir”, “silvar” e “saudar”.....	60
Figura 6 - Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos controle (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “janela”, “pássaros”, “escova de dente” e “flores”.....	60
Figura 7 - Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a verbos controle (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “comer”, “voar”, “dividir” e “beijar”.....	61
Figura 8 - Exemplo de um Cartão com Figura referente ao substantivo “revoada”.....	62
Figura 9 - Exemplo de um Cartão com Figura referente ao verbo “despedir”.....	62
Figura 10 - Média de acerto dos participantes nas tarefas de emparelhamento e nomeação, para substantivos e verbos, nas avaliações pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste.....	71
Figura 11 - Exemplo de apresentação de tentativa utilizada na sonda de emparelhamento do Livro de Testes. Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras-alvo: “semente”, “urucum”, “palha” e “talito”.....	90
Figura 12 - Exemplo de apresentação de tentativa utilizada na sonda de emparelhamento do Livro de Testes. Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras controle: “cadeira”, “mão”, “vela” e “panela”.....	90

Figura 13 - Percentual de intervalos em que as professoras (P1, P2 e P3) utilizaram estratégias durante o período CH. A linha tracejada indica os momentos de mudança de fase (LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa) para cada participante.....	108
Figura 14 - Percentual de intervalos em que as professoras (P1, P2 e P3) utilizaram estratégias durante o período AC. A linha tracejada indica os momentos de mudança de fase (LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa) para cada participante.....	110
Figura 15 - Percentual de intervalos de ocorrência cada uma das estratégias no período CH para P1, P2 e P3, nas fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa. Na legenda: “d” se refere à estratégia “Destacar as palavras-alvo”, “e” a “Explicar o significado das palavras-alvo” e “i” a “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”.....	113
Figura 16 - Porcentagem de vezes que temas foram introduzidos pela Pesquisadora e por P1, P2 e P3 durante cada sessão de consultoria colaborativa.....	116
Figura 17 - Porcentagem ocorrência das categorias “Temas relacionados à sessão de contação de história” (na legenda, “Contação de histórias”) e “Temas relacionados a manejo de comportamento” (na legenda, “Manejo de comportamento”) durante cada sessão de consultoria colaborativa com P1, P2 e P3.....	118
Figura 18 - Porcentagem média de introdução às categorias “Temas relacionados à sessão de contação de história” e “Temas relacionados a manejo de comportamento” pela Pesquisadora, (na legenda, “Contação P” e “Manejo P”) e de introdução dessas categorias por P1 (na legenda, “Contação P1” e “Manejo P1”), P2 (na legenda, “Contação P2” e “Manejo P2”) e P3 (na legenda, “Contação P3” e “Manejo P3”) durante todas as sessões de consultoria colaborativa.....	120
Figura 19 - Percentual de intervalos em que as crianças emitiram verbalmente as palavras trabalhadas pela professora e/ou sua definição, ao longo de todas as sessões no período CH (linhas sólidas). As barras apresentam o percentual de intervalos em que P1, P2 e P3 utilizaram a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”. As linhas tracejadas separam as fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa.....	128
Figura 20 - Percentual de intervalos em que as crianças emitiram verbalmente as palavras trabalhadas pela professora e/ou sua definição, ao longo de todas as sessões no período AC (linhas sólidas). As barras apresentam o percentual de intervalos em que P1, P2 e P3 utilizaram a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”. As linhas tracejadas separam as fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa.....	130

Figura 21 - Média de acertos dos alunos selecionados de cada classe nas tarefas de emparelhamento e definição, nas avaliações de pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT).....136

Figura 22 - Média de acerto dos participantes nas tarefas expressivas e receptivas nas avaliações pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT).....138

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Artigos selecionados para revisão.....	30
Tabela 2 - Número de acertos por participante e média do grupo nas sondagens de emparelhamento ao modelo e nomeação, para substantivos e verbos no pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste.....	69
Tabela 3 - Total de palavras-alvo trabalhadas por P1 de cada livro, total de palavras faladas/definidas pelas crianças a porcentagem de palavras que foram faladas/definidas pelas crianças, do total de palavras trabalhadas.....	124
Tabela 4 - Total de palavras-alvo trabalhadas por P2 de cada livro, total de palavras faladas/definidas pelas crianças a porcentagem de palavras que foram faladas/definidas pelas crianças, do total de palavras trabalhadas.....	125
Tabela 5 - Total de palavras-alvo trabalhadas por P3 de cada livro, total de palavras faladas/definidas pelas crianças a porcentagem de palavras que foram faladas/definidas pelas crianças, do total de palavras trabalhadas.....	126
Tabela 6 - Concordância entre palavras trabalhadas pelas professoras e palavras selecionadas pela pesquisadora.....	133
Tabela 7 - Número de acertos por participante nas tarefas de emparelhamento ao modelo e definições de palavras, e média do grupo nas sondagens pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT).....	135
Tabela 8 - Categorização das definições emitidas pelos alunos, em pré-teste, pós-teste e sondagem intermediária da tarefa de descrição das palavras-alvo.....	139
Tabela 9 - número de acertos por participante nas tarefas de emparelhamento ao modelo e definições de palavras, e média do grupo nas sondagens pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT) para as palavras testadas que coincidiram com as palavras trabalhadas pelas professoras.....	140
Tabela 10 - Principais pontos destacados pelas professoras a partir do <i>follow up</i> referente aos objetivos gerais deste.....	142

A linguagem é considerada um dos principais processos pelos quais a criança participa ativamente das práticas sociais da sua comunidade (Borges & Salomão, 2003; Santos & Farago, 2015). Pela sua importância, tem sido foco de interesse de vários campos da ciência ao longo das últimas décadas, com destaque para várias áreas de estudo da Psicologia, principalmente no que se refere às variáveis envolvidas na aprendizagem de repertórios verbais e em como a criança utiliza tais repertórios (e.g., Nelson, 2007; Skinner, 1957; Tomasello, 2003;).

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem têm convergido sobre a noção de que a aprendizagem de repertórios verbais está associada, tanto a fatores evolutivos (biológicos), quanto a fatores socioculturais, de modo que o desenvolvimento desses repertórios depende tanto da história do indivíduo quanto da história da espécie humana, e ocorre em um contexto sociocultural e histórico específico (Seidl de Moura, 2012; Skinner, 1981). A Psicologia do desenvolvimento, ao longo das últimas décadas, descreveu muitos marcos que caracterizam o desenvolvimento da linguagem. O aparecimento das primeiras palavras caracteriza um desses marcos, e ocorre aproximadamente ao fim do primeiro ano de vida, entre 10 e 11 meses. Após esse momento, o vocabulário das crianças começa a se expandir lentamente, de modo que entre os 18 e os 22 meses, a criança produz em média 20 palavras e entende cerca de 50 palavras. A partir dos 18 meses observa-se a produção de orações com dois e três vocábulos (Zorzi & Hage 2004). Inicialmente, observa-se uma predominância de substantivos no vocabulário da criança e sua proporção aumenta ao longo do segundo ano de vida, em conjunto com a emissão cada vez maior de verbos. Após o terceiro ano de vida a proporção de substantivos diminui, dando espaço para um aumento na proporção dos verbos e a emissão de adjetivos (Kauschke & Hofmeister, 2002; Zorzi & Hage, 2004).

Apesar de ser possível verificar uma sequência clara de desenvolvimento e complexificação do repertório verbal de crianças, é impossível dissociar os aspectos

biológicos de aspectos ambientais. Diversos autores de diferentes tradições teóricas têm defendido a interdependência de aspectos biológicos e culturais na aprendizagem de repertórios verbais (e.g., Skinner, 1957; Tomasello, 2003; Vygotsky, 1991). A descoberta de regularidades no desenvolvimento de repertórios verbais pode indicar, mais do que processos intrínsecos de “maturação”, uma organização mais ou menos sistemática do ambiente natural, de modo que alguns desempenhos específicos passam a ser exibidos gradualmente pelas crianças diante de tarefas particulares dispostas pela comunidade verbal (Baer, 1970).

Diversas evidências empíricas apoiam essa ideia. Estudos de Hoff (2003), por exemplo, demonstraram que aspectos da experiência que sustentam a aprendizagem de vocabulário não estão disponíveis da mesma forma para crianças de diferentes realidades socioeconômicas, tendo influência direta no seu desenvolvimento linguístico. Além disso, um importante estudo longitudinal conduzido por Hart e Risley (1995) identificou uma série de variáveis críticas presentes nas interações verbais entre adultos e crianças que interferem quantitativa e qualitativamente, ao longo do tempo, no tamanho do vocabulário dessas crianças e em várias outras medidas de desenvolvimento linguístico.

Estudos sobre aquisição de repertórios verbais realizados por analistas do comportamento têm se dedicado a investigar aspectos específicos presentes nas contingências verbais que contribuem para o desenvolvimento desses repertórios. Greer e Longano (2010) demonstram como crianças adquirem repertórios verbais de ouvinte ao ouvir alguém dizer uma palavra referente a algum objeto do ambiente, e como, também a partir dessa mesma situação, crianças podem adquirir repertórios verbais de falante ao emitir esta palavra posteriormente e ser reforçado diferencialmente pela audiência presente. Esses repertórios, de acordo com estes autores, inicialmente se desenvolvem de modo independente e são referidos por outros estudos como vocabulário receptivo e vocabulário expressivo, respectivamente.

Desse modo, a forma como contingências verbais são organizadas pela comunidade verbal favorecem a aprendizagem de repertórios verbais específicos, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de comportamentos de ouvinte e de falante cada vez mais complexos (Greer & Ross, 2008), tendo o reforçamento diferencial uma função de extrema importância para a emissão espontânea de respostas verbais por crianças na língua a qual elas são expostas (Whitehurst et al., 1988). Essas contingências podem atuar, tanto sobre repertórios já aprendidos, ampliando estes, como também na indução de novos repertórios, no caso de crianças para quem as condições naturalmente dispostas pelo ambiente não sejam suficientes para a aprendizagem de repertórios verbais. Nesses casos, é importante que contingências de ensino específicas sejam planejadas e dispostas no ambiente familiar e escolar para favorecer a aprendizagem dessas crianças.

Apesar de se poder identificar processos de ensino contínuos em vigor nas interações entre adultos e crianças no ambiente natural de forma mais ou menos ordenada (como padrões de reforçamento, punição, extinção, diferenciação e discriminação, em geral), não se deve esperar que o ambiente natural aplique uma sequência invariável de procedimentos de aprendizagem para indivíduos típicos (Baer, 1970). O ambiente disponibiliza, na maioria das vezes, uma grande quantidade de sequências, mais ou menos eficientes. Em ambientes planejados, porém, é possível organizar essas sequências, dispondo contingências que contribuam de forma efetiva para o desenvolvimento da linguagem em crianças, sobretudo daquelas que demandam estratégias de ensino mais específicas.

Dentre inúmeras práticas que têm sido investigadas nesse sentido, a leitura compartilhada de histórias tem sido amplamente empregada no intuito de promover contingências capazes de contribuir para o desenvolvimento de repertórios verbais em crianças pré-escolares e escolares. De forma geral, chama-se de leitura compartilhada uma estratégia de leitura em que uma ou mais crianças ouvem uma história lida em voz alta por

um adulto (Flores, Santos, Amadeu, & Dias, 2013). Dentre os benefícios da leitura compartilhada pode-se destacar a aprendizagem de palavras (Horst, 2013; Lugo-Neris, Jackson, & Goldstein, 2010; Wilkinson & Houston-Price, 2013;), a compreensão de palavras e a consciência fonológica (Korat, Shamir, & Heibal, 2013), compreensão textual (Flores, Pires & de Souza, 2014; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho, & de Souza, 2015) e aumento na capacidade de iniciar conversas (Colmar, 2014).

A leitura compartilhada pode ser empregada de diversas formas, porém, resultados promissores têm sido encontrados com o uso de leitura dialógica (Swanson et al., 2011). A leitura dialógica de histórias é um tipo de leitura compartilhada caracterizada pela leitura de histórias em voz alta pelo adulto para a criança, intercalada com perguntas e *feedback* sobre as ilustrações (quando presentes) e sobre o texto. Nesse tipo de leitura utilizam-se perguntas sobre aspectos importantes da história como estimulações suplementares (fornecimento de dicas sobre aspectos relevantes da história ou como evocadores de descrições de aspectos do enredo), e do reforçamento diferencial de acordo com o desempenho da criança, favorecendo o controle do comportamento verbal do ouvinte por aspectos temáticos relevantes da narrativa (Rogoski et al., 2015).

O termo genérico “leitura dialógica” engloba o uso de diversas estratégias durante atividades de leitura compartilhada de histórias, de modo que é difícil encontrar definições para esse termo que descrevam exatamente todas as estratégias que, ao serem utilizadas durante a leitura, a tipifiquem como dialógica. Desse modo, diversos estudos testam os efeitos de algumas estratégias, estando elas relacionadas ao ensino ou não, a partir de atividades de leitura compartilhada de história. Muitas dessas estratégias também são utilizadas em leituras ditas como dialógicas, mas esses estudos não necessariamente utilizam essa terminologia.

O estudo de Zucker, Justice, Piasta, Kaderavek (2010), por exemplo, testou os efeitos da utilização de perguntas literais e inferenciais, por parte dos professores, durante atividades

de leitura compartilhada de história, na participação e no vocabulário de crianças pré-escolares. Outros estudos também têm como objetivo testar os efeitos do uso de perguntas e de conversas durante atividades de leitura compartilhadas, no vocabulário de crianças pré-escolares, sendo essa a prática mais comumente utilizada em leituras dialógicas, associada a uma grande variedade de outras práticas (e. g. Gonzalez et al., 2014; Wash & Blewitt, 2006; Wasik & Hindman, 2014; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti & Kaderavek, 2013). Essa estratégia também é testada em associação ao fornecimento de definições claras sobre palavras presentes na história lida, com o objetivo de ensino explícito de palavras (e.g. Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011), e alguns estudos testam, ainda, os efeitos do uso de jogos relacionados ao vocabulário trabalhado (e. g. Hassinger-Das, et al., 2016; Wells & Narkon, 2011).

O uso de estratégias de leitura com objetivos claros de ensino tem contribuído para o desenvolvimento de diversas habilidades acadêmicas que envolvem a linguagem, como conhecimento de texto impresso (e. g. Piasta, Justice, Kaderavek, & McGinty, 2012), ampliação de vocabulário (e. g. Hassinger-Das et al., 2016), alfabetização (Zucker et al., 2013), consciência fonológica (Piasta et al., 2012), entre outros.

Como é garantido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (2013), uma das atribuições da educação infantil é promover o desenvolvimento da linguagem, que inclui a linguagem oral e escrita, uma vez que essa habilidade é um dos bens culturais a que a criança tem direito de acesso, compondo os instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação (Brasil, 2013, p. 94). Porém, apesar do reconhecimento do papel da escola como promotora de condições de desenvolvimento para tais repertórios, pesquisas que investigam o desenvolvimento de linguagem de crianças matriculadas em escolas públicas de educação infantil (e.g., Araújo, Marteleto, & Schoen-Ferreira, 2010; Rezende, Beteli, & Santos, 2005; Santos, Lemos, & Lamounier, 2010; Silva, Labanca, Melo, & Costa-Guarisco,

2014) indicam altas prevalências de atraso de desenvolvimento de linguagem nestas crianças, aferido por meio de testes padronizados. Além disso, Silva et al. (2014) verificaram dificuldades entre os professores de educação infantil para identificar eventuais dificuldades de linguagem de seus alunos.

Dificuldades de linguagem não identificadas e não solucionadas na educação infantil podem acarretar tanto em um vocabulário restrito quanto em prejuízos na alfabetização dessas crianças no ensino fundamental, como é apontado por Dickinson e Porche (2011), uma vez que o modo como atividades relacionadas à linguagem são conduzidas na pré-escola tem relação com o desenvolvimento de habilidades acadêmicas no ensino fundamental. Esse estudo identificou, então, que o uso de palavras sofisticadas por professores durante a pré-escola é preditivo de habilidades de compreensão de leitura e reconhecimento de palavras para crianças da quarta série, com esses efeitos sendo mediados por medidas de vocabulário receptivo de crianças no jardim de infância.

Esses dados indicam a importância de se promover estratégias para proporcionar a crianças pré-escolares, sobretudo àquelas em situação de desvantagem social, um ambiente escolar que lhes permita desenvolver repertórios verbais complexos. Estratégias que envolvam a leitura compartilhada de histórias podem ser de interesse para esse objetivo por se constituírem em atividades comuns em escolas de educação infantil e por serem prazerosas para as crianças (de Souza & Bernardino, 2011). Para que essa atividade se constitua em estratégia de ensino, porém, é necessário que os professores tenham condições, não apenas de entender os benefícios dessa atividade, mas também de organizar condições de ensino para que ela de fato atinja seus objetivos.

Diante desse panorama geral, o presente estudo teve três objetivos gerais. O primeiro objetivo foi realizar uma revisão sistemática da literatura, do ano 2006 até o ano 2016, para identificar as principais práticas pedagógicas (estratégias) utilizadas em atividades de leitura

compartilhada de histórias com crianças em idade pré-escolar. O segundo objetivo consistiu em testar os efeitos de uma intervenção com leitura compartilhada de história, em uma sala de crianças de 4 a 5 anos, utilizando quatro estratégias voltadas para o ensino explícito de palavras (Destacar a palavra-alvo, Explicar o significado da palavra-alvo, Iniciar conversas sobre a palavra-alvo e uso de uma Atividade Complementar). O terceiro e último objetivo foi testar os efeitos de um programa de desenvolvimento profissional, voltado para o uso de estratégias de ensino explícito de palavras em atividades de leitura compartilhada de histórias, no repertório comportamental de contação de histórias dos professores, bem como seus efeitos no vocabulário de alunas e alunos desses professores. Para a realização dos objetivos propostos, esse estudo foi dividido em três estudos, cada um deles abordando um dos objetivos gerais propostos. Esses estudos serão apresentados na sequência desse trabalho.

Estudo 1¹

Leitura de histórias e linguagem de crianças pré-escolares: Revisão integrativa

Resumo

A leitura compartilhada de histórias (LCH) é uma prática que vem sendo estudada pelos seus diversos efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças. O objetivo dessa revisão foi analisar estratégias de LCH utilizadas como prática de ensino para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em intervenções com grupos de crianças pré-escolares, publicadas em diferentes bases de dados entre 2006 e 2016. Foram analisados 13 artigos na revisão. Houve predominância de pesquisas que intervinham com professores e que utilizavam medidas padronizadas de linguagem. Todas as estratégias estudadas foram correlacionadas positivamente com ganhos nessas habilidades pelas crianças, e aumento no uso de estratégias ensinadas, pelos professores. São discutidas as estratégias estudadas e os seus efeitos na prática de LCH.

Palavras-chave: leitura compartilhada de histórias; aquisição de vocabulário; crianças pré-escolares; linguagem.

Abstract

Shared book reading (SBT) is a practice that has been used because of its multiple effects across language development in children. The purpose of this review was analyze strategies of SBR used as a practice of teaching to development of language abilities in interventions with groups of preschool children, published in various database platforms between 2006 and 2016. In this review, 13 articles were analyzed. There was a predominance of researches

¹ Esse estudo foi submetido no formato de manuscrito científico para a Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia e se encontra em processo de avaliação.

about interventions with teachers and researches using standard measures of language. The strategies studied were correlated with positive results in those abilities in children and an increase in teachers use of taught strategies. We discuss the strategies studied and its effects in SBR.

Keywords: share book reading; vocabulary acquisition; preschool children; language.

Resumen

La lectura compartida de historias (LCH) es una práctica que viene siendo estudiada por sus diversos efectos sobre el desarrollo del lenguaje en la infancia. El objetivo de esta revisión fue analizar estrategias de LCH utilizadas como práctica de enseñanza para el desarrollo de habilidades lingüísticas en intervenciones con grupos de niños en edad preescolar, publicadas en diferentes bases de datos entre 2006 y 2016. Se analizaron 13 artículos para esta revisión. Predominaron los trabajos que realizaron intervenciones con profesores que utilizaban medidas estandarizadas de lenguaje. Todas las estrategias estudiadas fueron correlacionadas positivamente con mejoras en las habilidades lingüísticas de los niños y con un aumento en el uso de dichas estrategias por parte de los profesores. Se discuten las estrategias estudiadas y sus efectos en la práctica de la LCH.

Palabras clave: lectura compartida de historias; adquisición de vocabulario; niños en edad preescolar; lenguaje.

Uma das atribuições da educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), é promover o desenvolvimento da linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, uma vez que essa habilidade é um dos bens culturais a que a criança tem direito de acesso, compondo os instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação (Brasil, 2013). Uma das formas positivamente relacionadas ao desenvolvimento da linguagem, e que é uma atividade cotidiana na educação infantil, é a leitura compartilhada de histórias.

A leitura de histórias para crianças é uma atividade comum em várias culturas e tem sido amplamente estudada como forma de promover contingências capazes de contribuir para o desenvolvimento de repertórios verbais em crianças de diferentes idades (Fletcher & Reese, 2005; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008). De forma geral, chama-se de leitura compartilhada uma situação de leitura em que uma ou mais crianças ouvem uma história lida em voz alta por um adulto (Flores, Santos, Amadeu, & Dias, 2013). Dentre os benefícios estudados da leitura compartilhada pode-se destacar a aprendizagem de palavras (Horst, 2013; Lugo-Neris, Jackson, & Goldstein, 2010; Wilkinson & Houston-Price, 2010), a compreensão de palavras e a consciência fonológica (Korat, Shamir, & Heibal, 2013), a compreensão textual (Flores, Pires & de Souza, 2014; Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho, & de Souza, 2015) e o aumento na capacidade de iniciar conversas (Colmar, 2014).

A leitura compartilhada pode ser empregada, especialmente na educação infantil, como estratégia para proporcionar às crianças um ambiente escolar que lhes permita desenvolver repertórios verbais complexos. Nos últimos 30 anos os estudos sobre esse tipo de prática em escolas têm se concentrado nos efeitos de diferentes estratégias de leitura no repertório de crianças ou no efeito de programas de desenvolvimento profissional nos quais as estratégias são apresentadas e discutidas com os professores. Esses estudos, porém, apresentam resultados de intervenções específicas e pontuais, e analisar o conjunto dessas

estratégias e as suas contribuições para as crianças pré-escolares é de fundamental importância, não só para professores, mas também para profissionais que atuam diretamente com a educação e o desenvolvimento infantil.

Compreender de forma clara de que maneira diferentes práticas de leitura compartilhada vêm sendo estudadas nos últimos anos e seus resultados sobre o vocabulário de crianças pré-escolares pode (1) difundir o uso destas práticas, ampliando o número de crianças beneficiadas; (2) permitir que profissionais e pesquisadores analisem os processos básicos envolvidos na aprendizagem de vocabulário a partir dessas práticas; e (3) elaborar programas de desenvolvimento profissional para professores de educação infantil fundamentados em conhecimento científico sobre as combinações de estratégias mais efetivas para o desenvolvimento de repertórios verbais em crianças.

O objetivo do presente estudo é fazer uma revisão integrativa sobre as estratégias de leitura compartilhada estudadas em pesquisas empíricas que investigaram essa atividade como forma de ensino de vocabulário para crianças pré-escolares. Essa revisão foi feita a partir de artigos científicos publicados entre 2006 e 2016, extraídos em plataformas de livre acesso e de acesso restrito, e que testavam diferentes tipos de estratégias de leitura compartilhada com grupos de crianças pré-escolares. Essa revisão pretende discutir os efeitos do uso dessas diferentes estratégias no vocabulário das crianças e a importância do desenvolvimento de intervenções sobre o repertório de leitura compartilhada de professores de educação infantil.

Método

Este estudo utilizou como método a revisão integrativa da literatura, cuja finalidade é reunir e resumir o conhecimento científico produzido sobre um tema investigado, sintetizando as evidências disponíveis (Mendes, Silveira, & Galvão, 2008). Foram consultadas as bases de dados Public Medicine Library (PubMed), Web of Science e Periódicos Capes, em 06 de dezembro de 2016, com um recorte temporal de dez anos, selecionando, portanto, artigos

publicados a partir de 2006. A busca foi realizada a partir de cinco combinações de palavras-chave em inglês: *shared book reading and children*; *shared book reading and intervention*; *shared book reading and preschool children*; *shared book reading and vocabulary*; e *shared book reading and word learning*. A partir dessas combinações de palavras-chave foram localizados 77 artigos na base de dados Periódicos Capes, 45 na base PubMed e 516 na base Web of Science, totalizando 638 artigos (Figura 1).

Figura 1. Fluxograma do processo de seleção e inclusão dos artigos revisados.

Em uma segunda etapa, foram eliminados todos os artigos duplicados (captados em mais de uma base de dados), chegando-se a 226 artigos. Para a terceira etapa da pesquisa foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: descrever intervenções realizadas em instituições (educacionais ou não); ter como público-alvo crianças pré-escolares e com desenvolvimento típico; descrever intervenções para duplas ou grupos de crianças, publicados em português ou inglês e em formato de artigo científico. Foram excluídos artigos que descreviam intervenções conduzidas em residências (com pais ou cuidadores); intervenções com crianças acima de 6 anos, com desenvolvimento atípico ou bilíngues; revisões de literatura; relatos de intervenções que não tivessem a leitura compartilhada com prática principal; e intervenções que não tivessem como objetivo central o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares. Com base nesses critérios foi feita a leitura dos títulos de todos os artigos para selecionar aqueles que poderiam se adequar aos critérios de inclusão, restando 91 artigos. Posteriormente, ainda com base nos critérios de inclusão e exclusão, foi feita a leitura dos resumos dos artigos selecionados na etapa anterior, e foram mantidos 29 artigos, alguns deles porque o título não permitia a verificação, nem dos critérios de inclusão, e nem dos de exclusão. Finalmente, foi realizada a leitura completa dos 29 artigos selecionados na etapa anterior e, ainda com base nos critérios de inclusão e exclusão, foram excluídos 16 artigos, restando 13 artigos para análise dos resultados (Figura 1).

Os estudos foram, então, classificados em relação ao objetivo de ensino relacionado à linguagem, a partir das seguintes categorias.

Ensino de palavras novas (sete estudos): Estudos cujas estratégias utilizadas tinham como objetivo o ensino de novas palavras para as crianças (vocabulário específico), avaliando a aprendizagem dessas palavras a partir das falas das crianças e/ou a partir de medidas de vocabulário receptivo e expressivo, antes e depois da intervenção.

Ensino difuso de vocabulário (quatro estudos): Estudos cujo objetivo era a ampliação do repertório verbal da criança (objetivos específicos), sem o ensino direto de palavras específicas, mas que avaliavam o vocabulário receptivo e expressivo antes e depois da intervenção.

Ensino de repertórios gerais relacionados à atividade de leitura (dois estudos): Estudos cujas estratégias empregadas não tinham como objetivo central alterações no vocabulário das crianças e, portanto, não realizavam medidas de vocabulário receptivo ou expressivo, mas que avaliavam o engajamento da criança na atividade de leitura compartilhada, o desempenho da criança em tarefas sobre conhecimento de textos impressos e o tamanho médio dos enunciados de respostas das crianças (objetivos gerais).

Os estudos foram também classificados em três subcategorias de acordo com o tipo de participante focalizado das intervenções:

Intervenções diretas com as crianças: intervenções realizadas diretamente com as crianças participantes, e que mediam os efeitos da leitura compartilhada sobre o seu vocabulário.

Intervenções com professores, com foco no educador: intervenções cuja variável dependente direta era o desempenho dos professores durante a leitura compartilhada (e.g., efeitos de *workshops* e/ou *coaching* no repertório comportamental dos professores) e que tinham como medida indireta o desempenho das crianças em relação ao vocabulário, repertórios de leitura e escrita, conteúdo dos enunciados emitidos durante as atividades, engajamento e/ou o conhecimento das crianças sobre texto impresso.

Intervenções com professores, com foco na criança: intervenções cuja variável dependente era o nível de participação verbal das crianças durante ou após a leitura e/ou o vocabulário das crianças, ainda que a intervenção tenha sido realizada com o professor, sem qualquer medida sobre o desempenho do professor.

Finalmente, as estratégias utilizadas e testadas em cada estudo também foram categorizadas. Cada estudo poderia empregar mais de uma estratégia. Nos estudos cujo objetivo era o “Ensino de palavras novas” foram identificadas as seguintes estratégias: (a) Explicar o significado da palavra nova; (b) Repetir a palavra nova durante a leitura; (c) Destacar a palavra nova – (e.g., mudança de entonação); (d) Incentivar conversa sobre a palavra nova, antes, durante ou após a leitura; (e) Uso de perguntas sobre a palavra nova, durante ou após a leitura; (f) Realizar atividades complementares; e (g) Destacar aspectos de narrativa. Nos estudos cujo objetivo era “Ensino difuso de vocabulário” foram identificadas as seguintes estratégias: (a) Realizar conversas extratextuais; (b) Fazer referências ao texto impresso; e (c) Fazer perguntas. Finalmente, as pesquisas cujo objetivo era “Ensino de repertórios gerais relacionados à atividade de leitura”, as seguintes estratégias foram verificadas: (a) Incentivar conversas, antes, durante ou após a leitura; e (b) Fazer referências ao texto impresso.

Resultados

Todos os 13 artigos selecionados para revisão tinham delineamentos quase-experimentais, com análise quantitativa dos resultados obtidos. Os estudos foram publicados nos anos de 2016 (um), 2015 (dois), 2014 (três), 2013 (um), 2012 (um), 2011 (dois), 2010 (dois) e 2006 (um), em 11 periódicos, com destaque para a revista *Early Childhood Research Quarterly*, na qual três dos artigos analisados foram publicados. Três deles são de pesquisadores do Canadá e 10 dos Estados Unidos.

Uma breve descrição das características gerais de cada estudo é apresentada na Tabela 1, e cada estudo está identificado por um número. A maioria dos estudos (sete artigos) testou intervenções com ensino de palavras novas, e seis dos 13 estudos tiveram foco nos professores, analisando de forma direta o comportamento deles durante as atividades de leitura compartilhada e de forma indireta os desempenhos verbais das crianças.

Tabela 1

Artigos Selecionados Para Revisão

Nº	Autor(es) e ano	Idade (anos)	Crianças (n)	Professores (n)	Categoria	Subcategoria	Medidas
1	Hassinger-Das et al., 2016	4	44	-	EP	IC	P e CA
2	Namasivayam et al., 2015	4 a 5	124	32	EP	IProf+	-
3	Rezzonico et al., 2015	4 a 5	124	32	ER	IProf+	P
4	Gettinger & Stoiber, 2014	5	56	6	ER	IProf+	P
5	Gonzalez et al., 2014	4 a 5	100	13	EP	IProf	P
6	Wasik & Hindman, 2014	4	455	25	EP	IProf+	P
7	Zucker, Cabell, Pentimonti, & Kaderavek, 2013	4	178	28	ED	IProf+	P
8	Piasta, Justice, McGinty, & Kaderavek, 2012	4	356 e 366	-	ED	IProf	P
9	Lever & Sénéchal, 2011	5	40	-	EP	IC	P e CA
10	Pollard-Durodola et al., 2011	4 a 5	125	18	EP	IProf	P e CA
11	Justice, McGinty, Piasta, Kaderavek, & Fan, 2010	4	379	59	ED	IProf	P
12	Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2010	3 a 5	159	25	ED	IProf+	P
13	Walsh & Blewitt, 2006	3	35	-	EP	IC	P e CA

Nota: IC: Intervenções direta com crianças; IProf: Intervenções com professores com foco na criança; IProf+: Intervenções com professores com foco no educador; EP: Ensino de palavras novas; ED: Ensino difuso de vocabulário; ER: Ensino de repertórios gerais relacionados a atividade de leitura; P: Instrumentos Padronizado; CA: Instrumentos criado pelo(s) autor(es).

Os instrumentos de medida mais frequentemente empregados para avaliar o vocabulário das crianças foram instrumentos padronizados, como o *Peabody Picture Vocabulary Test – III* (PPVT-III); *Expressive One-Word Picture Test* (EOWPT); *Classroom Assessment Scoring System – Preschool Version* (CLASS – PreK); *Concept Development*; e *Uppercase and Lowercases Alphabet Knowledge tasks of Phonological Awareness Literacy Screening for Preschool*. Apenas quatro estudos empregaram instrumentos de medida desenvolvidos pelos próprios autores para a pesquisa (artigos 1, 9, 10 e 13). As medidas mais utilizadas para avaliar o desempenho das crianças foram: vocabulário receptivo e vocabulário expressivo, o uso das palavras trabalhadas nas histórias e/ou de seu significado durante as atividades, conhecimento de alfabeto e consciência fonológica, e conhecimentos sobre o texto impresso. As medidas mais frequentemente utilizadas para avaliar o comportamento dos professores foram: frequência de emissão das palavras-alvo; a frequência com que conversas eram iniciadas durante a atividade de leitura, tamanho das conversas e quantidade de crianças envolvidas nas conversas; frequência com que estratégias específicas foram usadas; e frequência com que OTRs (oportunidades para responder) foram empregadas durante a leitura.

A seguir, será apresentada a análise dos estudos em função dos seus objetivos.

Ensino de Palavras Novas

Os estudos enquadrados nessa categoria (1, 2, 5, 6, 9, 10 e 13), implementaram intervenções cujo objetivo geral era ensinar palavras novas para as crianças. Três estudos (1, 9 e 13) tiveram como foco “Intervenções diretas com crianças”, um deles (Estudo 6) foi classificado como “Intervenções com professores com foco no educador” e outros três estudos (2, 5 e 10) foram incluídos na subcategoria “Intervenções com professores com foco na criança” (Tabela 1).

Os estudos cujo objetivo era o ensino de novas palavras trabalharam com amostras que variavam entre 35 e 455 crianças, e de 13 a 32 professores (nos estudos 1, 9 e 13 a intervenção com as crianças foi realizada pelos pesquisadores). Todos os estudos mediram tanto o vocabulário receptivo, quanto o expressivo, ou mediram especificamente o conhecimento das crianças referente às palavras ensinadas.

Intervenções diretas com crianças. Todos os estudos desenvolvidos com foco voltado para as crianças apresentaram resultados positivos nas medidas avaliadas, utilizando diferentes estratégias de intervenção (discutidas na sequência). As crianças que passaram pela intervenção apresentaram resultados melhores em tarefas expressivas, receptivas e de recontagem da história, tanto para medidas padronizadas, quanto para medidas desenvolvidas pelos autores. O Estudo 1 combinou as estratégias “Explicar o significado da palavra nova” – fornecer o significado das palavras durante a leitura e “Atividades complementares” – um jogo utilizando as palavras-alvo após a leitura. O estudo comparou o uso dessas duas estratégias em dois grupos de crianças (apenas a primeira estratégia – grupo comparação - *versus* a combinação das duas estratégias – grupo intervenção). O grupo de intervenção apresentou escores significativamente melhores de vocabulário receptivo e expressivo no pós-teste, em comparação ao outro grupo.

O Estudo 9 utilizou as estratégias “Explicar o significado da palavra nova”, “Destacar a palavra nova” - enfatizar as palavras a serem trabalhadas durante a leitura e pedir para as crianças repetirem as mesmas - e “Destacar aspectos de narrativa” – expandir a resposta das crianças de modo a enfatizar conhecimentos de narrativa (estrutura narrativa, complexidade da língua, coesão e uso de anáforas). Essas estratégias, em conjunto, foram aplicadas em um grupo intervenção, que foi comparado a um grupo com uma intervenção alternativa, composta por um estudo de alfabetização precoce e um programa de consciência fonológica de oito

semanas. Crianças do grupo intervenção apresentaram escores mais altos na tarefa de recontagem da história e em tarefas de nomeação das palavras-alvo.

O Estudo 13 examinou a aprendizagem de palavras novas a partir da estratégia “Uso de perguntas sobre a palavra nova”. Os autores compararam diferentes estilos de perguntas durante a leitura compartilhada para a aprendizagem de novas palavras: questões eliciadoras, para as quais as respostas das crianças deveriam, necessariamente, apresentar o vocabulário trabalhado; e não eliciadoras - perguntas com o vocabulário trabalhado, mas sem a exigência do mesmo nas respostas das crianças. A compreensão e produção das palavras novas foram melhores no grupo com perguntas, em comparação ao grupo sem perguntas, mas não foram encontrados resultados diferentes em função do tipo de pergunta utilizado.

A análise desses resultados sugere que o uso das estratégias “Explicar o significado da palavra nova”, “Destacar a palavra nova”, “Destacar aspectos de narrativa” e “Uso de perguntas sobre a palavra nova” em atividades de leitura compartilhada são eficazes em promover a aprendizagem de palavras novas e ampliar os conhecimentos sobre a narrativa realizada.

Intervenção com professores com foco no educador. O Estudo 6 testou o ensino das seguintes estratégias para os professores: “Explicar o significado da palavra nova”, “Destacar a palavra nova”, “Incentivar conversas sobre a palavra nova” – incentivar o uso de conversas contextualizadas (dentro do contexto da história) e descontextualizadas (para além do contexto da história) sobre a palavra alvo e “Atividades Complementares” – atividades utilizadas para revisar o conteúdo trabalhado. Essas estratégias foram discutidas com os professores em um programa de desenvolvimento profissional (ExCELL). Professores e crianças do grupo intervenção realizaram mais referências contextualizadas ao vocabulário trabalhado, quando comparados ao grupo controle. O uso do vocabulário-alvo pelos professores teve relação com o uso do vocabulário pelas crianças, assim como teve relação

com ganhos no vocabulário das crianças ao longo do ano. De modo geral, pode-se concluir que o uso dessas estratégias por parte dos professores em atividades de leitura compartilhada está relacionado positivamente com a aprendizagem de palavras por parte das crianças.

Intervenções com professores com foco na criança. Todas as intervenções realizadas com educadores, com foco na criança, apresentaram resultados positivos na aprendizagem de palavras. O Estudo 2 utilizou as estratégias “Destacar a palavra nova”, “Explicar o significado da palavra nova”, “Iniciar conversas sobre a palavra nova”, e “Repetir a palavra nova” – repetir a palavra durante a atividade de leitura. O uso dessas estratégias foi examinado a partir de um programa de desenvolvimento profissional, composto por *workshop* e *coaching*. Os resultados do pós-teste indicam que ambos os grupos, tanto o que passou apenas pelo *workshop* (comparação) quanto o que passou pelo *workshop* e pelo *coaching* (experimental), usaram mais estratégias após a intervenção, sem diferença significativa na frequência do uso das estratégias. No grupo experimental observou-se desempenhos um pouco melhores do que no grupo controle para a medida relacionada ao uso de enunciados pelas crianças.

O Estudo 5 utilizou a estratégia “Incentivar conversas sobre a palavra nova” - antes, durante e depois da leitura. O tempo gasto pelos professores se referindo ao vocabulário e o tempo despendido para compreensão desse vocabulário foi preditivo de ganhos no vocabulário receptivo das crianças. No vocabulário expressivo, o tempo gasto com conversas antes, durante e depois da leitura, e o tempo gasto se referindo ao vocabulário apresentaram relação com melhores pontuações no pós-teste.

O Estudo 10 analisou os efeitos das estratégias “Explicar o significado da palavra nova”, “Incentivar conversas sobre a palavra nova”, e “Atividades Complementares” - realizar atividades no último dia de leitura promovendo uma revisão cumulativa para as palavras e para conceitos científicos trabalhados. Os professores foram designados à condição de leitura compartilhada intensiva (programa WORLD) ou à condição de leitura compartilhada

tradicional. Tanto para medidas padronizadas, quanto para medidas proximais de vocabulário receptivo e expressivo, a condição de leitura compartilhada intensiva foi correlacionada a escores mais altos.

De um modo geral, os alunos dos professores que participaram dos programas de intervenção apresentaram resultados superiores em tarefas expressivas e receptivas, e no uso de enunciados durante as atividades de leitura. Contudo, no Estudo 2 o uso do *coaching* não se mostrou mais efetivo na produção de resultados, tanto para as crianças, quanto para os professores. Os resultados foram positivos para medidas padronizadas e para medidas desenvolvidas pelos autores. O uso das estratégias “Explicar o significado da palavra nova”, “Destacar a palavra”, “Incentivar conversas sobre a palavra nova”, “Atividades Complementares” e “Repetir a palavra nova”, quando utilizadas por educadores, foram relacionados positivamente à aprendizagem das palavras-alvo trabalhadas durante as atividades de leitura compartilhada.

Ensino Difuso de vocabulário

Nessa categoria foram incluídos os estudos 7, 8, 11 e 12, que empregavam intervenções cujo objetivo geral era a ampliação do vocabulário de crianças a partir de intervenções com professores (Tabela 1). Esses estudos trabalharam com amostras que variavam entre 159 a 366 crianças, e de 25 a 59 professores. Apenas o Estudo 8 não informou a quantidade de professores participantes. Todos mediram vocabulário receptivo e expressivo das crianças.

Intervenções com professores com foco no educador. As intervenções realizadas com professores, com foco nos educadores, demonstraram modificações nos comportamentos dos professores durante as atividades de leitura compartilhada, o que foi relacionado com ganhos no vocabulário das crianças, mesmo a partir de um ensino difuso de vocabulário, e também em medidas de conhecimento de alfabeto e consciência fonológica. O Estudo 7 analisou o uso

da estratégia “Uso de conversas extratextuais” - condução de conversas adicionais à leitura da história. Foi medida a frequência das atividades de leitura e as características (uso ou não da estratégia) dessas atividades. Tanto a frequência das leituras feitas pelos professores, quanto as características dessas leituras, foram positiva e significativamente relacionadas aos ganhos no vocabulário das crianças. O uso da estratégia de conversas extratextuais contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de leitura das crianças. No entanto, em medidas de *follow up* as características das atividades de leitura realizadas na pré-escola foram preditivas de ganhos no vocabulário das crianças ao longo do jardim de infância (*kindergarten*), mas não na primeira série.

O Estudo 12 testou a estratégia “Uso de perguntas” durante sessões de leitura compartilhada. Foi analisado o tipo de pergunta (literal ou inferencial) mais utilizado e sua relação com ganhos no vocabulário das crianças. Os professores utilizaram mais questões inferenciais do que literais, de um modo geral. O uso de questões literais teve relação com altos escores de vocabulário expressivo e receptivo no pós-teste de crianças que apresentaram escores mais baixos no pré-teste; já o uso de questões inferenciais teve relação com ganhos em crianças que apresentaram escores mais altos no pré-teste.

A análise dessas pesquisas sugere que as estratégias testadas estão relacionadas com ganhos de vocabulário receptivo e expressivo, quando utilizadas por professores durante as atividades de leitura e que diferentes tipos de perguntas sobre as histórias podem beneficiar diferencialmente as crianças, de acordo com seu repertório prévio.

Intervenções com professores com foco na criança. Esses estudos consistiram em intervenções voltadas para a ampliação geral do vocabulário, utilizando medidas padronizadas de vocabulário das crianças como variável dependente. O Estudo 8 combinou o uso de duas estratégias: “Uso de referência ao texto impresso” – referência sistemática ao texto impresso durante a atividade de leitura compartilhada, e “Uso de perguntas” – uso de uma variedade de

estilos de perguntas, incluindo perguntas inferenciais e literais. Crianças que passaram de forma intensiva pelo programa de leitura compartilhada testado apresentaram escores mais altos em medidas de leitura e escrita nas duas condições (um ano e dois anos depois da intervenção), quando comparadas a crianças da condição regular. O programa de leitura testado não teve impacto imediato nas medidas padronizadas de vocabulário receptivo.

O Estudo 11 testou o uso da estratégia “Uso de referências ao texto impresso”. As crianças do grupo de intervenção, em que os professores fizeram uso da estratégia de leitura, apresentaram escores mais altos no pós-teste em medidas de conhecimento de texto impresso, em comparação ao grupo controle, e escores similares no pós-teste para habilidades de linguagem. Nenhuma característica, das crianças, do programa ou dos professores, moderou os efeitos da intervenção.

Na análise do conjunto desses estudos verifica-se que o Estudo 8 não identificou impacto imediato nas medidas padronizadas de vocabulário, apenas nas medidas de leitura e escrita. O Estudo 11, por sua vez, identificou impacto da intervenção apenas nas medidas de conhecimento de texto impresso, uma vez que o grupo experimental e o grupo controle apresentaram escores semelhantes para habilidades de linguagem no pós-teste. Pode-se concluir, então, que as estratégias “Uso de referência ao texto impresso” e “Uso de perguntas” aparentemente estão relacionadas positivamente aos ganhos em algumas medidas relacionadas à leitura e escrita e no conhecimento de texto impresso das crianças, mas não ao aumento de vocabulário geral.

Ensino de repertórios gerais relacionados à atividade de leitura

Nessa categoria foram incluídos os estudos 3 e 4, que empregavam intervenções cujo objetivo geral estava voltado para a forma como os educadores realizavam atividades de leitura compartilhada. Desse modo, ambos os artigos foram classificados como “Intervenções com professores com foco no educador”.

Intervenções com professores com foco no educador. Os estudos com foco nos educadores e sem medida de vocabulário testaram tanto o uso de sessões de desenvolvimento profissional, quanto o uso de sessões de *coaching*. Esses estudos trabalharam com amostras que variavam entre 56 e 124 crianças e entre 6 e 32 professores, e utilizaram apenas medidas relacionadas ao uso das estratégias de leitura pelos professores (Tabela 1). O Estudo 3 testou o uso da estratégia “Incentivar conversas” durante as atividades de leitura à partir de linguagem abstrata e descontextualizada, fazendo referência à história de vida da criança e utilizando técnicas de questionamento. Não houve diferenças significativas entre o número ou tamanho das conversas iniciadas pelos professores ou do número de crianças participantes nas conversas entre o grupo experimental (que passou por *workshop* e *coaching*) e o grupo comparação (que passou apenas pelo *workshop*). Porém, os professores do grupo experimental usaram mais questões de raciocínio experiencial durante as atividades de leitura, e as crianças apresentaram mais respostas de raciocínio experiencial, com enunciados maiores.

O Estudo 4 testou o uso da estratégia “Uso de referência ao texto impresso” – a partir do uso de oportunidades para responder (OTR) direcionadas para o texto impresso. Todos os professores apresentaram um aumento na taxa de OTR após a intervenção. O engajamento das crianças na atividade aumentou em 25% em comparação ao pré-teste e foi possível observar uma melhora no desempenho das crianças nas sondagens de conhecimento do alfabeto e do texto impresso.

Analisando os estudos 3 e 4, pode-se verificar que as sessões de *coaching* apresentaram efeitos apenas no tipo de questão utilizada pelos professores, o que consequentemente teve influência no desempenho geral das crianças. No estudo que utilizou apenas o *workshop*, foram identificados efeitos positivos, tanto no desempenho dos professores, quanto no das crianças. Dessa forma, o uso de *coaching* não apresentou efeitos

significativos para um grupo que já havia passado por sessões de *workshop*, mas o uso da estratégia “Incentivar conversas”, por parte os professores, teve influência no tipo de resposta apresentada pelas crianças. De maneira semelhante, a estratégia “Uso de referências ao texto impresso” por parte dos professores também teve influência nos ganhos das crianças.

Discussão

De modo geral, os estudos aqui revisados confirmam os dados gerais da literatura sobre a eficácia da leitura compartilhada de histórias como forma de ensino de repertórios verbais para crianças pré-escolares (Mol, Bus, de Jong & Daisy, 2008; Zauche, Thul, Mahoney, & Stapel-Wax, 2016). Verificou-se que os resultados obtidos nos estudos foram mais consistentes em relação às habilidades diretamente trabalhadas durante as sessões de leitura do que sobre medidas padronizadas gerais de vocabulário receptivo e expressivo. Alguns estudos optaram por utilizar medidas padronizadas como pré-teste para avaliar o vocabulário de entrada das crianças, mas testaram os efeitos diretos das intervenções por meio de medidas não padronizadas (Lever & Sénéchal, 2011; Walsh & Blewitt, 2006). Lever e Sénéchal (2011), ainda justificam a utilização de medidas padronizadas de vocabulário receptivo apenas no pré-teste uma vez que intervenções com leitura dialógica não apresentam impactos significativos nesse tipo de medida. Outros estudos também optaram pelo uso de medidas padronizadas apenas no pré-teste (Evans, Williamson & Pursoo, 2008; Jimenez & Saylor, 2017).

Por um lado, esses resultados mostram que as intervenções foram, de fato, muito eficazes em relação à sua proposta de ensino; por outro, ressaltam que resultados mais amplos, sobre medidas gerais de desempenho em linguagem, provavelmente dependem muito mais do conjunto de diferentes atividades realizadas no âmbito escolar e que os efeitos da leitura compartilhada são cumulativos aos efeitos de inúmeras outras atividades empregadas pelo professor no cotidiano escolar (Zauche et al., 2016). A leitura compartilhada tem efeitos

significativos no desenvolvimento da linguagem, mas é apenas uma das estratégias a serem utilizadas por professores de educação infantil.

Pesquisas com desenhos longitudinais podem avaliar com mais clareza os efeitos de intervenções sistematizadas utilizando a leitura compartilhada de histórias para crianças pré-escolares sobre o seu desempenho acadêmico posterior. Nessa configuração de pesquisa, os efeitos de intervenções em medidas padronizadas ficam mais claros, como é o caso do estudo 7, o qual com o uso de medidas de follow up demonstrou que a intervenção realizada foi preditiva de ganhos no vocabulário das crianças no jardim de infância (*kindergarten*). Dessa forma, esse tipo de pesquisa pode proporcionar uma compreensão mais robusta dos efeitos de intervenções em longo prazo, principalmente em medidas padronizadas. Porém, apenas um dos 13 trabalhos revisados utilizou uma análise longitudinal, indicando a necessidade da condução de mais trabalhos desse tipo.

Outro resultado importante verificado nos estudos revisados é que todas as estratégias utilizadas foram eficazes na ampliação do vocabulário (aprendizagem das palavras), quando comparadas a condições em que apenas a leitura era realizada. Porém, esses estudos também mostram que a combinação de diferentes estratégias é melhor que o uso de apenas uma estratégia. Esses resultados indicam que promover diferentes oportunidades para a criança ouvir a palavra, em diferentes contextos e com a exigência de diferentes tipos de ações (ouvir a palavra no contexto da história, conhecer seu significado, responder perguntas relacionadas a esse vocabulário, recontar a história ou participar de atividades que envolvam as palavras da história), o que implica na participação ativa da criança, é melhor que situações de leitura em que a criança apenas ouve a história contada pelo adulto. Esse resultado é significativo, pois destaca a importância de o professor planejar a atividade de leitura de forma ampla, permitindo que esta vá além de apenas ler a história e mostrar as ilustrações do livro. A

implicação direta desse resultado é a demonstração da importância do papel ativo do professor nesse tipo de atividade.

Um exemplo claro desse papel é ilustrado no Estudo 5, que testou a estratégia "incentivar conversas sobre as palavras novas": o tempo gasto pelo professor se referindo ao vocabulário novo e discutindo o significado das palavras foi um preditor dos ganhos das crianças nas medidas avaliadas (Gonzalez et al., 2014). Em todos os estudos revisados verifica-se que as estratégias de leitura compartilhada relatadas demandam ações específicas do adulto, e a qualidade no desempenho dessas ações claramente faz diferença no quanto as crianças aprendem a partir da atividade, como demonstrado em diferentes pesquisas (e.g., Blewitt & Langan, 2016). Nem sempre, porém, os professores têm conhecimento sobre tais estratégias ou sobre como planejar a atividade de leitura de histórias. Estudos brasileiros (e.g., Costa, Mariano, Oliveira, & Crenitte, 2017) e internacionais (e.g., Belet & Dala, 2010) mostram que a grande maioria dos professores entende que a leitura de histórias é importante para o ensino de repertórios verbais para crianças, mas que nem sempre esses professores se sentem preparados para organizar essa atividade como uma prática de ensino. Nesse sentido, os artigos revisados mostram, também, a importância de intervenções com os professores que tenham por objetivo o desenvolvimento e o enriquecimento das atividades de leitura.

Os estudos que tinham foco no desenvolvimento profissional de professores foram voltados, tanto para o ensino direto de estratégias de leitura, quanto para o debate sobre o uso de estratégias capazes de tornar a atividade de leitura uma prática direcionada para o desenvolvimento de repertórios verbais e habilidades acadêmicas. É importante observar que intervenções que promovem um debate mais amplo sobre o uso de estratégias fornecem informações aos professores sobre como essa prática pode proporcionar resultados concretos no desenvolvimento da linguagem das crianças, permitindo que eles compreendam de que forma o processo de aprendizagem ocorre. Esse tipo de intervenção permite que os

professores adaptem as estratégias ensinadas, ou até mesmo desenvolvam novas estratégias que enriqueçam as atividades de leitura, tornando-as não só uma atividade lúdica, mas também uma prática de ensino.

Para que a atividade de leitura compartilhada se constitua em prática de ensino, é necessário que os professores estejam aptos a organizar condições de ensino para que essa estratégia de fato funcione. Isso ocorre na medida em que os professores compreendem os processos envolvidos na aprendizagem de repertórios verbais de diferentes níveis de complexidade, quais contingências verbais, organizadas pela comunidade verbal, favorecem a aprendizagem de repertórios verbais específicos e sob quais condições (Greer & Ross, 2008; Whitehurst et al, 1988). Por isso, a preocupação com a formação de professores para o emprego adequado da leitura compartilhada de histórias como uma prática de ensino de repertórios verbais para crianças tem sido o ponto de partida para uma vasta gama de estudos (e.g., Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; Whitehurst et al., 1994).

Os estudos aqui analisados apresentavam programas de desenvolvimento profissional (*workshop*), com o uso de *coaching*, ou seja, acompanhamento dos professores participantes ao longo da intervenção (estudos 2 e 3), ou sem esse acompanhamento (estudos 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 e 12). Foi possível identificar que esses programas, quando bem planejados e direcionados para a discussão da prática de leitura compartilhada, apresentam resultados tão bons quanto intervenções que utilizavam o *coaching* como uma ferramenta adicional. Esse resultado é interessante por demonstrar que esses programas de desenvolvimento profissional, mesmo sem um acompanhamento de longo prazo, podem promover mudanças duradouras e efetivas nas práticas de professores de educação infantil. Também é de grande relevância o estudo das características desses programas de desenvolvimento voltados para professores (duração, estratégias de ensino empregadas, características do material instrucional e dos conteúdos tratados, etc.), mas esse objetivo está além do escopo do presente trabalho. Estudos

futuros podem propor a revisão e sistematização desses dados, o que pode ser de grande utilidade prática para o desenvolvimento e implementação de intervenções adaptadas para diferentes realidades e necessidades.

Finalmente, algumas das pesquisas revisadas (estudos 4, 8 e 11) utilizaram estratégias que faziam referência ao texto impresso como forma de desenvolver habilidades básicas relacionadas à leitura e escrita (como consciência fonológica e conhecimento do alfabeto). Essas pesquisas verificaram resultados positivos nas habilidades medidas, indicando que a leitura compartilhada de histórias pode ter efeitos, não apenas na ampliação de repertórios verbais das crianças, mas também sobre habilidades relacionadas à leitura e escrita. No entanto, há pouco dados sobre impacto de longo prazo desses ganhos nas habilidades de leitura e escrita, o que parece ser uma lacuna a ser preenchida com outras pesquisas.

De modo geral, a presente revisão apresentou resultados sobre a eficácia de intervenções com leitura compartilhada de história para crianças pré-escolares. Os resultados foram positivos tanto para intervenções em que a leitura foi realizada por pesquisadores, quanto por professores, os quais tiveram acesso previamente a programas de desenvolvimento profissional. O uso de leitura compartilhada como prática de ensino, principalmente devido ao seu caráter lúdico e sua fácil implementação, tem se mostrado uma estratégia importante voltada para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas nessa faixa etária. Isso demonstra a importância de futuras pesquisas que objetivem um conhecimento mais claro sobre os processos básicos de aprendizagem proporcionados por essa prática, e sobre formas de incentivar o seu uso de maneira direcionada e estruturada para que seus efeitos possam ser claramente identificados e mensurados.

Referências

- Belet, S. D., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: The primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1830-1834.
- Blewitt, P. & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404-410.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), 79-90.
- Costa, A. R. A., Mariano, T. C. B., de Oliveira, A. N., & Crenitte, P. A. P. (2017). Conhecimento de professores sobre estimulação da linguagem via narração de histórias. *Distúrbios da Comunicação*, 29(2), 330-341.
- Evans, M. A., Williamson, K. & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flores, E. P. Santos, G. F. A., Amadeu, L. F. M., & Dias, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: Análise do comportamento verbal dos contadores. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 26(4), 711-719.
- Flores, E. P., Pires, L. F., & de Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 283-297.

- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Daviz, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214-226.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal Behavior Analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Boston: Pearson
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.
- Horst, J. S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4(149), 1-11.
- Jimenez, S. R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classroom: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 41, 504-520.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First Language*, 33(5), 504-523.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories on how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.

- Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W., & Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young English language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*, 314-327.
- Mendes, K. D. D., Silveira, R. C.C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem, 17*(4), 758-764.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.
- Namasivayam, A. M., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Witzmanm, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' vocabulary-teaching strategies during shared reading. *International Journal of Speech-Language Pathology, 17*(4), 346-356.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. S. (2012) Increasing young children's contact with print during shared reading longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83*(3), 810-820.
- Pollard-Durpdola, S. D., Gonzalex, J. E., Simmons, D. C., Knok, O., Taylor, A. B., Davis. M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children, 77*(2), 161-183.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*, 717-732.

- Rogoski, B. N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & de Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseado em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(1), 48-59.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25, 1035-1056.
- Whitehurst, F. L. Falco, C. J. Lonigan, J. E. Fischel, B. D. DeBaryshe, M. C. Valdez-Menchaca, & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcome of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Wilkinson K. S., Houston-Price C. (2013). Once upon a time, there was a pulchritudinous princess...: The role of word definitions and multiple story contexts in children's learning of difficult vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 34, 591-613
- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 318-333.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Cabell, S. Q., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439.

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 65-83.

Estudo 2

Uso de estratégias de ensino de palavras em atividade de leitura compartilhada de história

Atividades de leitura compartilhada de histórias são comuns nas escolas, principalmente nas classes de Educação Infantil, e estão relacionadas diretamente com a aprendizagem de vocabulário (Horst, 2013; Lugo-Neris, Jackson, & Goldstein, 2010; Wilkinson & Houston-Price, 2010). A aprendizagem de vocabulário decorrente dessa atividade pode acontecer de forma implícita ou a partir do ensino explícito de palavras. Na forma implícita, a aprendizagem ocorre a partir de informações fornecidas pelo contexto no qual determinada palavra está inserida (Nagy, Anderson, & Hernam, 1987), principalmente a partir de exposições repetidas a uma mesma história (Horst, Parsons, & Bryan, 2011; Sénéchal, 1997). Já o ensino explícito de palavras pode auxiliar na aprendizagem de vocabulário a partir do fornecimento de instruções diretas sobre o significado das palavras pelo leitor, no contexto da história ou fora dela (Beck & McKeown, 1985; McKeown, Beck, Omanson, & Pople, 1985; Bowne, Yoshikawa, & Snow, 2016).

Pesquisas sobre a aprendizagem implícita de novas palavras destacam, porém, que essa modalidade de ensino aparenta ter algumas limitações. De acordo com McKoeown e Beck (2004) as informações que o contexto fornece sobre determinadas palavras podem ser incompletas e enganosas, permitindo que o conceito da palavra seja formado a partir de inferências precipitadas. Além da aprendizagem a partir desse contexto ocorrer com baixa frequência, ela é mais eficaz para as palavras mais comuns no vocabulário de falantes fluentes da língua devido à maior quantidade de situações nas quais essas palavras estão presentes, configurando uma maior probabilidade de contato com estas no dia-a-dia (Beck & McKeown, 1985). Diante disso, pesquisas desenvolvidas na última década têm investigado o efeito do uso de diversas estratégias de ensino explícito de palavras a partir de leitura compartilhada de

histórias (e .g. Back & McKeown, 2007; Blewitt & Rump, 2009; Coyne, McCoach & Kapp, 2007; Han, Moore, Vukelich & Buell, 2010; Hassinger-Das et al., 2016; Justice, Meier & Walpole, 2005; Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011; Wasik & Hindman, 2014; Wash & Blewitt, 2006).

As estratégias mais comumente usadas nessas pesquisas são: destacar a palavra-alvo, que consiste em voltar a atenção das crianças para as palavras que se deseja ensinar a partir, principalmente, de modificações na entonação de voz ao emitir a palavra (Namasivayam et al., 2015); explicar o significado da palavra-alvo, a partir do fornecimento de informações sobre as palavras, como sinônimos, significado simplificado e de fácil compreensão pelas crianças da faixa etária trabalhada, apresentação de objetos concretos relacionados à palavra, interpretação de ações relacionadas à palavra, entre outros (Back & McKeown, 2007; Coyne, McCoach & Kapp, 2007; Han et al., 2010; Justice et al., 2005; Pollard-Durodola et al., 2011; Namasivayam et al, 2015; Hassinger-Das et al, 2016); iniciar conversas sobre a palavra-alvo, especialmente a partir de perguntas, de modo a incentivar as crianças a entrarem em contato com as palavras, além do fornecimento de contextos para a emissão das mesmas ao longo das conversas (Back & McKeown, 2007; Blewitt & Rump, 2009; Coyne et al., 2007; Namasivayam et al, 2015; Pollard-Durodola et al., 2011 Wash & Blewitt, 2006; Wasik & Hindman, 2014); e a partir do uso de atividades complementares, que consistem em atividades realizadas para além da história lida, envolvendo as palavras da história que se deseja ensinar (Han et al., 2010; Hassinger-Das et al, 2016; Namasivayam et al, 2015; Pollard-Durodola et al., 2011).

Essas estratégias têm sido testadas, tanto de forma isolada, como em combinação. As estratégias mais comumente testadas de forma isolada são “explicar o significado da palavra-alvo” (Justice, Meier & Walpole, 2005) e “iniciar conversas sobre a palavra-alvo” (Blewitt & Rump, 2009; Wash & Blewitt, 2006; Wasik & Hindman, 2014). O efeito de combinações de

estratégias é testado a partir do uso associado de mais de uma estratégia durante as atividades de leitura, como no estudo de Back e McKeown (2007), por exemplo, que combinou as estratégias “explicar o significado da palavra-alvo” e “iniciar conversas sobre a palavra-alvo”, ou os estudos de Han et al. (2010) e Hassinger-Das et al.(2016), que combinaram as estratégias “explicar o significado da palavra-alvo” e “atividades complementares”. Outros estudos combinam mais de duas estratégias, como o de Pollard-Durodola et al. (2011) no qual foram combinadas as estratégias “explicar o significado da palavra-alvo”, “iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “atividade complementar”, e também o caso dos estudos de Namasivayam et al. (2015), os quais combinaram as quatro estratégias citadas.

Os estudos que se propuseram a testar os efeitos de mais de uma estratégia, utilizavam todas as estratégias propostas em todas as sessões de leitura realizadas, mas a diversidade de objetivos dessas pesquisas também se refletiu na diversidade de estratégias metodológicas. Por exemplo, grande parte dos estudos, realizou atividades de leitura para duplas (Han et al, 2010), ou para grupos pequenos de crianças (Coyne et al., 2007; Hassinger-Das et al, 2016; Pollard-Durodola et al., 2011), enquanto que poucos estudos realizam esse tipo de intervenção em situações reais de sala de aula, com a turma toda, como é o caso de Back e McKeown (2007). Essa diversidade torna difícil a comparação entre os resultados obtidos nessas pesquisas e a avaliação do grau de generalidade desses resultados para ambientes naturais.

Outro fator que pode ter interferência nos resultados obtidos pelos diferentes estudos refere-se ao contexto em que as palavras-alvo foram trabalhadas. Muitas pesquisas realizaram a leitura de mais de um livro (Back & McKeown, 2007; Han et al., 2010; Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011), seja para trabalhar diferentes palavras, ou para trabalhar as mesmas palavras em contextos diversos. Apesar de comumente se achar que a exposição repetida a palavras desconhecidas em diversos contextos pode facilitar a aprendizagem, estudos indicam que expor as crianças repetidas vezes a palavras novas em um mesmo enredo

de história é mais efetivo, uma vez que, ao longo dessas exposições repetidas este enredo se torna cada vez mais familiar e previsível às crianças; conhecendo o enredo da história, as crianças podem atentar a fatores ainda desconhecidos da história, como as palavras novas (Hosrt et al., 2011; Ardoin, Eckert, & Cole, 2008) e às dicas contextuais que podem ajudá-la a inferir o significado dessas palavras. No estudo de Hosrt et al. (2011), crianças que tiveram acesso a repetidas leituras de uma mesma história foram capazes, tanto de emitir, quanto de reconhecer as palavras não familiares presentes na história lida, de forma mais precisa que as crianças que foram expostas às mesmas palavras em histórias diferentes.

A forma como as sessões de leitura são distribuídas ao longo do procedimento também varia entre os estudos e influencia na aprendizagem das crianças. Estudos que planejam intervenções curtas, na maioria das vezes realizam as sessões de leitura com um curto espaçamento entre elas, como é o caso do estudo de Coyne et al. (2007), que conduziu três sessões de leitura em uma mesma semana. Por outro lado, o estudo de Pollard-Durodola et al. (2011) foi composto por cinco sessões de leitura por semana, durante 12 semanas. Pesquisas sobre aprendizagem de vocabulário por crianças (mas não necessariamente sobre aprendizagem a partir de leitura) indicam que as crianças aprendem mais palavras a partir de exposições distribuídas, em comparação com exposições massivas às palavras (Childers & Tomasello, 2002). Partindo dessas conclusões, pode-se supor que um número reduzido de exposições à leitura, mas em intervalos mais espaçados, podem produzir boa aprendizagem de novas palavras, mas tal conclusão carece de teste empírico.

Planejar contingências de ensino a partir de atividades de leitura de história, arranjando situações para que as crianças possam ter acesso ao significado de palavras desconhecidas e também participem de atividades que lhes permitam se comportar de diferentes formas diante das palavras da história (falando a palavra dentro de contextos diversos e mostrando compreensão sobre seu significado), pode auxiliar tanto na

aprendizagem das palavras, quanto na sua manutenção ao longo do tempo (Hart & Risley 1995).

Além disso, é importante ressaltar que atrasos no vocabulário estão implicados em prejuízos acadêmicos, principalmente relacionados à alfabetização (Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010; Dickinson & Porche, 2011; Quinn, Wagner, Petscher, & Lopez, 2015), o que torna importante que sejam empreendidos esforços para estudar estratégias que possam ajudar crianças, sobretudo as pré-escolares e em desvantagem socioeconômica, a terem oportunidades ampliadas de desenvolvimento da linguagem como um todo, e de vocabulário em particular. Considerando que o principal ambiente no qual esse tipo de intervenção pode auxiliar no desenvolvimento do vocabulário das crianças é em sala de aula, faz-se necessário então que essa prática seja eficaz em situações mais próximas possíveis a situações naturais de sala de aula, sendo imprescindível que tais intervenções sejam testadas com classes inteiras e no ambiente escolar.

O objetivo do presente estudo foi testar os efeitos cumulativos do uso de quatro estratégias de ensino explícito de vocabulário em sessões de leitura compartilhada de uma mesma história sobre a aprendizagem de palavras-alvo de crianças em idade pré-escolar, em situação natural de sala de aula. Para isso, as estratégias foram implementadas em ordem crescente de complexidade e individualmente em cada sessão de leitura. Essa ordem de complexidade foi configurada de acordo com o nível de compreensão das palavras que cada estratégia demandou das crianças para que essas participassem ativamente da atividade de leitura.

Inicialmente, foi utilizada a estratégia “Destacar a palavra-alvo”, apenas voltando a atenção da criança para as palavras não familiares; na sessão seguinte, foi utilizada a estratégia “Explicar o significado da palavra-alvo”, fornecendo a definição das palavras-alvo ao longo da leitura; na terceira sessão foi utilizada a estratégia “Iniciar conversas sobre a

palavra-alvo”, solicitando que as crianças se comportassem como falantes e ouvintes em situações envolvendo as palavras-alvo após a leitura da história; e por fim, foi utilizada a estratégia “Atividades Complementares”, engajando as crianças em uma atividade de caráter lúdico referente às palavras.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 13 crianças (cinco meninas e oito meninos), com idades entre 4 e 5 anos, que frequentavam uma creche pública da cidade de Ribeirão Preto - SP. Todas as crianças estudavam na mesma classe e tiveram sua participação autorizada pelos pais por meio de assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1). Os pais foram informados da pesquisa em reunião ordinária da escola, da qual participou a pesquisadora e as professoras regentes da classe.

Com relação aos resultados desses participantes na avaliação de desenvolvimento (Teste Denver II), as crianças P8 e P13 apresentaram desenvolvimento em risco, enquanto que os demais apresentaram desenvolvimento normal. Na avaliação de vocabulário auditivo (TVAud-A33o), sete crianças apresentaram uma pontuação rebaixada (P2, P4, P5, P7, P8, P12 e P13), as demais crianças apresentaram pontuação média, e na avaliação de vocabulário expressivo (TVExp-100o), sete crianças apresentaram pontuação muito rebaixada (P5, P7, P8, P10, P11, P12 e P13), duas crianças apresentaram pontuação rebaixada (P2 e P6), e quatro crianças apresentaram pontuação média (P1, P3, P4 e P9).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da FFCLRP – USP (CAAE n.º 61182316.0.0000.5407). Sua realização foi autorizada também pela diretora da instituição na qual foi realizada a pesquisa.

Local

O estudo foi realizado numa creche estadual de Ribeirão Preto – São Paulo, de modo que os procedimentos foram conduzidos, tanto nas dependências da sala de aula onde as crianças estudavam, quanto na biblioteca da escola.

A sala de aula era composta por dois ambientes e um banheiro. Um ambiente era composto por uma cadeira para cada aluno, com seu respectivo nome, e quatro mesas. O outro ambiente era composto por livros e brinquedos dispostos no chão e em estantes de altura acessível a todas as crianças. As sessões de leitura foram realizadas no ambiente da sala composto pelas cadeiras e mesas. Neste, os alunos permaneciam nas suas cadeiras, que eram organizadas em roda. Dessa roda participava também a pesquisadora, a qual se sentava no chão ou em um banco de madeira.

A biblioteca era composta por estantes com livros, de altura acessível a todas as crianças, além de uma mesa e quatro cadeiras. Neste ambiente foram realizadas as Fases 1, 3 e 5 (ver seção Procedimento de coleta de dados).

Instrumentos

O desenvolvimento das crianças participantes foi avaliado por meio do Teste de Triagem Denver II, adaptado para o português (Pedromônico, Bragatto, & Strobilus, 1999), que é um teste de rastreamento que permite a identificação de possíveis indicativos de risco para atraso de desenvolvimento. A avaliação é feita por um conjunto de tarefas que avaliam condutas esperadas para a idade da criança, nas áreas de linguagem, cognição, motora (fina e grossa) e auto-cuidados. Por ser um teste de rastreamento, não fornece medidas precisas de atraso de desenvolvimento, mas apenas indicadores de risco. O desempenho da criança em cada um dos itens é classificado como normal, quando a criança executa a atividade prevista para a idade ou não executa uma atividade realizada por menos de 75% das crianças da mesma idade; cuidado, quando a criança não executa ou se recusa a executar uma atividade realizada por 75% a 90% das crianças da mesma idade; atraso, quando a criança se recusa a

executar uma atividade realizada por 90% das crianças da mesma idade. Assim, o desenvolvimento da criança nesta avaliação é considerado normal quando a criança não apresenta nenhum “atraso” ou, no máximo, um “cuidado”; em risco, quando apresenta dois ou mais “cuidados” e/ou um ou mais “atrasos”; e não testável, quando a criança se recusa a realizar a atividade em um ou mais itens que 75 a 90% das crianças da mesma idade realizaram.

Os instrumentos utilizados para a avaliação do vocabulário das crianças foram o Teste de Vocabulário Auditivo USP versão abreviada (TVAud-A33o) e o Teste de Vocabulário Expressivo na forma original (TVExp-100o) (Capovilla, Negrão, & Damázio, 2011). No Teste de Vocabulário Auditivo são realizadas tarefas de emparelhamento de palavras ditadas com figuras referentes a essas palavras. A pontuação pode variar de 0 a 33, e as classificações podem ser de pontuação muito elevada, elevada, média, rebaixada e muito rebaixada. No Teste de Vocabulário Expressivo são realizadas tarefas de nomeação de figuras. A pontuação pode variar entre 0 a 100 e, do mesmo modo que no teste Auditivo, as classificações podem ser de pontuação muito elevada, elevada, média, rebaixada e muito rebaixada.

Crianças que obtiveram resultados indicativos de atraso na avaliação de desenvolvimento e/ou pontuações rebaixadas ou muito rebaixadas na avaliação de linguagem, tiveram os responsáveis devidamente informados, por meio de entrevista individual marcada nas dependências da própria escola.

Materiais e Equipamentos

Livro de história. Foi utilizado o livro “Os Voos de Thiago”, de Philip Waechter (2016, Editora Companhia das Letrinhas). O livro foi previamente selecionado pela pesquisadora e, em seguida, avaliado por dois juízes, professores que trabalhavam com crianças da mesma idade dos participantes, os quais julgaram o mesmo adequado à idade das crianças em relação ao conteúdo, vocabulário e nível de compreensibilidade do enredo.

Livro de Testes. Para a avaliação da aprendizagem de palavras pelas crianças, foi construído um “Livro de Testes” contendo figuras utilizadas para apresentação de tarefas de nomeação e de emparelhamento ao modelo. A primeira parte desse livro continha figuras coloridas referentes a 10 verbos e 10 substantivos-alvo (palavras pouco conhecidas pelas crianças e trabalhadas nas sessões de leitura do livro) e 10 verbos e 10 substantivos controles (familiares às crianças e não trabalhados diretamente nas sessões de leitura do livro). As palavras-alvo (verbos e substantivos) foram selecionados pela pesquisadora a partir da leitura do livro “Os voos de Thiago” – todas as palavras apareciam ao longo da história. Em seguida, as palavras foram submetidas a outros dois juízes, que as avaliaram como palavras pouco comuns no vocabulário de crianças de 3 a 5 anos. Os verbos e substantivos controle foram selecionados de acordo com a sua frequência no dia-a-dia das crianças. Posteriormente, todas as palavras (alvo e controle) foram apresentadas para outras duas crianças dessa faixa etária para analisar o seu grau de familiaridade com as mesmas (essas crianças afirmaram conhecer as palavras familiares e não conhecer as palavras-alvo).

As figuras referentes aos substantivos representavam objetos, paisagens e/ou pessoas. Os substantivos-alvo eram: rede, vale, limonada, bússola, aeródromo, revoada, arreliado², outono, pirueta e bilhete aéreo. Os substantivos controle eram: árvore, casa, janela, mar, escova de dente, criança, pássaros, sol, flores e mochila. As figuras referentes aos verbos consistiam em cenas compostas por pessoas realizando as ações. Os verbos-alvo eram: fuxicar, saudar, dialogar, transportar, despedir, aspirar, acompanhar, refletir, silvar e partir. Os verbos controle eram: correr, dividir, comer, beijar, cantar, engatinhar, abraçar, voar, beber e sentar.

A primeira parte do Livro de Testes tinha 40 páginas e em cada página uma única figura (ver Figura 2 e Figura 3), medindo 15 cm x 10 cm (20 figuras se referiam a

² A palavra “arreliado”, por um descuido das autoras, foi incluída como palavra-alvo, apesar de não ser um substantivo. De fato, então, as palavras-alvo incluídas na pesquisa foram 10 verbos, nove substantivos e um adjetivo. Para simplificação, no entanto, será mantida a expressão “substantivos-alvo” ao longo do texto.

substantivos e outras 20 figuras se referiam a ações executadas por um personagem). Essa parte do livro avaliava a nomeação de figuras pela criança. A segunda parte do Livro de Testes, referente às sondas de emparelhamento, tinha 40 páginas e, em cada uma, estavam dispostas quatro figuras (15 cm x 10 cm), uma em cada quadrante da página (ver Figuras 4, 5, 6 e 7). As figuras foram as mesmas utilizadas na primeira parte do Livro de Testes (10 substantivos-alvo, 10 verbos-alvo, 10 substantivos controle e 10 verbos controle). O livro foi construído em folhas A4 plastificadas e encadernadas.

Para a realização das tarefas contidas no Livro de Testes foram utilizados adesivos autocolantes lisos (sem estampa), nas cores amarela, azul, verde e rosa, usados pelas crianças para colar sobre a figura selecionada nas tarefas de emparelhamento.

Figura 2. Figura utilizada em uma sonda de nomeação referente ao substantivo-alvo “aeródromo”, presente na primeira parte do Livro de Testes.

Figura 3. Figura utilizada em uma sonda de nomeação referente ao verbo-alvo “despedir” presente na primeira parte do Livro de Testes.

Figura 4. Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos-alvo (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “pirueta”, “rede”, “bússola” e “vale”.

Figura 5. Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos-alvo (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “fuxicar”, “refletir”, “silvar” e “saudar”.

Figura 6. Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a substantivos controle (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “janela”, “pássaros”, “escova de dente” e “flores”.

Figura 7. Exemplo de página do livro de testes com utilizado para uma sonda de emparelhamento referente a verbos controle (segunda parte do Livro de Testes). Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras: “comer”, “voar”, “dividir” e “beijar”.

Cartões com Figuras. Foram confeccionados 20 cartões contendo figuras coloridas referentes às palavras-alvo (substantivos - 10 cartões, e verbos - 10 cartões). As figuras referiam-se às mesmas palavras utilizadas na confecção do Livro de Testes, porém, foram extraídas da internet. As figuras referentes aos substantivos apresentavam objetos, paisagens e/ou pessoas, enquanto que as figuras referentes aos verbos apresentavam com pessoas realizando ações. Esses cartões possuíam tamanhos variados, de acordo com a figura, medindo, no mínimo 9cm x 10cm, e no máximo 16cm x 10cm. Atrás desses cartões foram coladas fitas de fecho por contato, para que estes cartões pudessem ser grudados no Painel para Atividade Complementar (Figuras 8 e 9).

Figura 8. Exemplo de um Cartão com Figura referente ao substantivo “revoada”.

Figura 9. Exemplo de um Cartão com Figura referente ao verbo “despedir”.

Painel para Atividade Complementar. Foi confeccionado um painel, medindo 50cm x 70cm, com espuma vinílica acetinada (EVA) na cor roxa e verde e uma moldura de madeira. No centro desse painel foram coladas fitas de fecho por contato para que os Cartões com Figuras pudessem ser colados durante a realização da Atividade Complementar (ver seção “Procedimento”). O painel foi dividido ao meio, para que de um lado fossem colados os cartões referentes aos verbos e do outro os cartões referentes aos substantivos.

Para filmagem das atividades foi utilizada uma filmadora Handycam Sony, modelo HDR-CX220 e um tripé.

Procedimento

Após a autorização da escola, dos professores e dos pais das crianças, foi dado início ao procedimento de coleta de dados, o qual foi composto por seis fases, de modo que as Fases 2 e 4 apresentaram duas Etapas. O delineamento desse estudo é quasi-experimental, com pré- e pós-teste e uma sondagem intermediária.

Fase 1: Pré-teste. Essa fase teve como objetivo avaliar se as crianças relacionavam as figuras do livro de testes às palavras-alvo e palavras-controle, por meio de tarefas de nomeação (sondas de nomeação) e tarefas de emparelhamento ao modelo (sondas de emparelhamento).

Cada criança, individualmente, era levada a uma sala dentro da instituição, na qual havia uma mesa e duas cadeiras. A pesquisadora solicitava que a criança sentasse em uma das cadeiras, com o Livro de Testes a sua frente. Com a primeira página do Livro de Testes em frente à criança, a pesquisadora dava a seguinte instrução: *“Eu vou te mostrar algumas figuras e você vai me dizer o nome delas se você souber, tudo bem? Se não souber, não tem problema, a gente passa para a próxima.”*. Então, era dado início às sondas de nomeação. Inicialmente eram apresentadas, individualmente, as figuras referentes aos substantivos. Para cada figura era feita a pergunta *“O que é isso?”*. Em seguida, eram apresentadas, individualmente, as figuras referentes aos verbos, com a pergunta: *“O que ele(a) está fazendo?”* ou *“O que eles(as) estão fazendo?”*. Ao final das sondas de nomeação, eram iniciadas as sondas de emparelhamento ao modelo. Primeiramente, a pesquisadora pedia para a criança escolher uma cor de adesivo (amarelo, rosa, azul ou verde) e então era dada a seguinte instrução: *“Eu vou te pedir para colar esse adesivo em uma das figuras da página desse livro. Se você souber você cola para mim, tudo bem? Se não souber, não tem problema,*

a gente passa para a próxima”. A página do livro (com as quatro figuras) era apresentada e a pesquisadora dava instruções como “*Cola o adesivo na revoada para mim.*” (substantivo), por exemplo, ou “*Cola pra mim o adesivo em quem está silvando*” (verbo). Ao final do pré-teste, a pesquisadora agradecia à criança e a acompanhava até a sala de aula.

Fase 2: Sessões de leitura (Parte 1). Essa fase teve como objetivo implementar as estratégias “Destacar a palavra-alvo” e “Explicar o significado da palavra-alvo” durante a leitura do livro para o grupo de crianças participantes. Após a realização da Fase 1, foram conduzidas duas sessões de leitura compartilhada com toda a turma, de modo que, em cada sessão, uma estratégia foi utilizada. Cada sessão teve duração aproximada de uma hora, e em cada uma delas o mesmo livro foi lido.

Etapa 1: Primeira sessão de leitura. Durante a primeira sessão de leitura, foi utilizada a estratégia “*Destacar a palavra-alvo*”. A pesquisadora foi à classe em um dia e horário combinado com a professora regente da turma para que a primeira sessão de leitura fosse realizada. A professora organizou a turma em roda, com as crianças sentadas em cadeiras. A filmadora foi posicionada de modo que a maioria das crianças estivesse dentro do foco. A pesquisadora sentou no chão, entre dois alunos da roda, e iniciou a sessão de leitura. Inicialmente a pesquisadora informou que faria a leitura de uma história, solicitando que as crianças prestassem bastante atenção.

A estratégia “*Destacar a palavra-alvo*” consistiu em ressaltar a palavra-alvo a partir de modificações na entonação de voz ao falar a palavra durante a leitura e repetir a mesma, retomando em seguida a frase em que a palavra aparecia. Essa estratégia foi empregada durante toda a leitura do livro, a cada vez que uma palavra-alvo aparecia na história (verbo ou substantivo). Por exemplo: “Thiago viu uma revoada. Ele viu uma revoada!”.

Ao final da leitura da história, a pesquisadora perguntou “Quem gostou da história?”, permitindo que as crianças respondessem e então informou à turma que a atividade tinha chegado a fim, e que ela voltaria outro dia para mais uma atividade.

Etapa 2: Segunda sessão de leitura. Quatro dias após a primeira sessão de leitura foi realizada a segunda sessão, na qual foi utilizada a estratégia “*Explicar o significado da palavra-alvo*”, que consistiu em fornecer uma definição da palavra-alvo a partir de informações provavelmente conhecidas pela criança. A organização da sala, o posicionamento da filmadora e da pesquisadora, bem como a forma como a leitura foi iniciada e finalizada foram exatamente iguais à primeira sessão, com exceção da estratégia de leitura empregada. Ao longo da leitura, quando as palavras-alvo apareceram na história, a pesquisadora interrompia a leitura e fornecia o significado da palavra lida. Por exemplo, “Saudar é quando você fala ‘Oi’ para alguém”. Ao final da definição, a frase na qual a palavra se encontrava era repetida e o curso da história era retomado.

Fase 3: Sondagem intermediária de aprendizagem das palavras. Essa fase teve como objetivo testar a aprendizagem das palavras-alvo pelas crianças após as duas primeiras sessões de leitura. Essa avaliação foi realizada no início da semana seguinte à realização da segunda sessão de leitura, e o procedimento de aplicação foi exatamente o mesmo utilizado na Fase 1.

Fase 4: Sessões de Leitura (Parte 2). Essa fase teve como objetivo aplicar as estratégias “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “Atividade Complementar” a partir da história do livro “Os voos de Thiago”.

Etapa 1: Terceira sessão de leitura. Quatro dias após a realização da Fase 3, foi realizada a terceira sessão de leitura, utilizando a estratégia “*Iniciar conversas sobre a palavra-alvo*” com o auxílio dos Cartões com Figuras (ver seção “Materiais e Equipamentos”). A estratégia de iniciar conversas sobre a palavra-alvo consistiu em, a partir

de perguntas sobre o contexto da história (contextualizadas) ou sobre o dia a dia da criança (descontextualizadas), iniciar conversas sobre a palavra desconhecida. Essa sessão foi iniciada da mesma forma que as sessões anteriores de leitura. Nessa sessão, o livro todo foi lido sem interrupções e, após a finalização da leitura, com as crianças ainda em roda, a pesquisadora mostrou cada cartão para todas as crianças, perguntando qual era a figura do cartão, ou o que as pessoas estavam fazendo na figura, para que as crianças identificassem a palavra referente àquela figura e a emitissem.

A pesquisadora permitia que cada criança que levantasse a mão para responder a pergunta desse sua resposta. Em seguida, a pesquisadora fez perguntas sobre a figura contida no cartão dentro do contexto da história (contextualizadas) - por exemplo: “Quando a revoada apareceu na história?”; e dentro do contexto do dia-a-dia das crianças (descontextualizadas), por exemplo: “Quem já viu uma revoada?”. Ao final da resposta de cada criança, a pesquisadora permitia que outra criança falasse, e assim por diante até que todas as crianças que levantaram a mão emitissem suas respostas. Em seguida, o mesmo procedimento era realizado com outro cartão, referente a outra palavra, até que todas as 20 palavras-alvo fossem trabalhadas. Ao final dessa atividade a pesquisadora informou às crianças que a atividade havia chegado ao fim e que, na semana seguinte, a pesquisadora voltaria à creche para fazer mais uma atividade.

Etapa 2: Atividade Complementar. Três dias após a realização da terceira sessão, foi realizada a quarta e última sessão, utilizando a estratégia “*Atividades complementares*”, sem a leitura do livro, com auxílio dos Cartões com Figuras e do Painel para Atividade Complementar (ver seção de Materiais e Equipamentos). A nomenclatura utilizada para essa estratégia é genérica e se refere a quaisquer atividades relacionadas às palavras-alvo de uma história realizada para além da leitura da história. Nessa pesquisa, a atividade complementar utilizada foi uma atividade que envolvia uma tarefa de emparelhamento ao modelo em um

contexto de brincadeira, a partir de uma atividade de identificação dos Cartões com Figuras e fixação destes no Painel. O objetivo dessa atividade era permitir que as crianças entrassem em contato novamente com as palavras e seus referentes (figuras), permitindo tanto a manutenção de relações palavra-figura já formadas, quanto a formação de novas relações. Nessa atividade os 10 cartões referentes aos verbos eram dispostos em uma mesa na frente de metade da turma e os outros 10 cartões, referentes aos substantivos, eram dispostos em outra mesa na frente da outra metade de turma.

Essa tarefa foi realizada em grupo para que as crianças que ainda não apresentassem a relação palavra-figura formada para todas as palavras pudessem ser auxiliadas pelos colegas do grupo. A pesquisadora então deu a seguinte instrução *“Eu vou falar uma palavra, e quem eu falar o nome vai achar a figura dessa palavra na mesa e trazer ela para colar no quadro. Todo mundo pode ajudar, mas só quem eu chamar traz a figura, tudo bem? Podemos começar?”* Conforme a pesquisadora falava uma palavra referente a algum dos cartões e o nome da criança da vez, esta pegava um cartão de cima da mesa e se dirigia ao painel, onde o cartão era colado, de modo que, de um lado do painel, eram colados os cartões referentes aos verbos, e do outro eram colados os cartões referentes aos substantivos. A pesquisadora auxiliava a fixação no local correto, uma vez que não foi demandado das crianças que estas identificassem a palavra como sendo verbo ou substantivo. Essa separação foi feita simplesmente para organizar melhor a atividade. O painel se encontrava junto à pesquisadora a mais ou menos 3 metros de distância dos alunos. Todas as crianças participaram da atividade, porém, algumas participaram duas vezes devido à quantidade de cartões utilizados. A atividade chegou ao fim quando todos os cartões estavam colados no painel. A pesquisadora então se despediu da turma e se retirou da sala.

As Fases 2 e 4 foram filmadas.

Fase 5: Pós-teste. Essa fase teve como objetivo testar a aprendizagem das palavras pelas crianças após as três sessões de leitura e a realização da Atividade Complementar. Essa avaliação foi realizada exatamente da mesma forma que as Fases 1 e 3, e ocorreu uma semana após a finalização da Fase 4.

Duas semanas depois da finalização da Fase 5, todas as crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento geral e quanto ao desenvolvimento da linguagem (ver seção Instrumentos). Cada criança foi avaliada individualmente, em sala cedida pela instituição. A pesquisadora solicitava que a criança sentasse em uma cadeira, em frente a uma mesa. Era iniciada, então, a avaliação do desenvolvimento da criança (Teste Denver II) e, em seguida, eram iniciadas as avaliações de linguagem (TVExp-100º e TVAud-A33o). O tempo total das avaliações com cada criança era de 30 minutos. Ao final, a criança era conduzida novamente para a sala de aula ou local onde a turma se encontrava.

Análise de dados

Foram computados acertos e erros nas avaliações de nomeação e de emparelhamento ao modelo no pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste, de cada criança. Em seguida, foi calculada a média de acertos do grupo em cada testagem. Os resultados obtidos passaram por uma análise estatística de comparação de dados amostrais vinculados, compostos pelas médias de acertos nas tarefas de nomeação e emparelhamento (teste de Friedman). Foi utilizado o software *R* (R Core Team, 2018). Foi considerado significativo todo resultado com $p \leq 0,05$ (nível de significância de 95%). Quando a comparação entre as três sondagens (pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste) a partir do teste de Friedman apresentou $p \leq 0,05$, foi realizado um *post hoc* a partir do teste de Wilcoxon pareado para que fosse possível identificar quais pares de sondagens apresentaram diferenças significativas entre si.

Resultados

Os resultados apresentados referem-se ao total de acertos que cada criança obteve nos testes de aprendizagem (sondas de emparelhamento e nomeação) para as palavras-alvo. A Tabela 2 apresenta os resultados individuais dos participantes, assim como a média do grupo, em cada tipo de sondagem, por tipo de palavra (substantivos e verbos). Apesar de terem participado da pesquisa 13 crianças, a criança P11 não realizou a última sondagem, por isso seus dados foram retirados da análise.

Tabela 2

Número de Acertos por Participante e Média do Grupo nas Sondagens de Emparelhamento ao Modelo e Nomeação, para Substantivos e Verbos no Pré-teste, Sondagem Intermediária e Pós-teste.

Participantes		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P12	P13	Méd
Emparelhamento	PT	8	6	5	8	4	5	8	2	9	7	7	3	6
	Subs INT	9	7	6	8	6	7	7	3	8	7	7	5	6,67
	POT	10	6	7	9	6	9	7	3	10	9	9	6	7,58
	PT	3	2	3	1	0	5	1	0	4	5	4	6	2,83
	Verbos INT	6	5	4	3	2	7	1	3	6	5	2	5	4,08
	POT	6	2	4	5	2	8	1	2	7	6	3	4	4,17
Nomeação	PT	2	1	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0,83
	Subs INT	0	2	2	2	1	1	0	0	3	2	2	1	1,33
	POT	9	3	3	2	1	5	4	1	5	4	5	1	3,58
	PT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verbos INT	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0,17
	POT	2	1	1	0	0	2	0	0	2	3	1	1	1,08

Nota: Subs: Substantivo; PT: Pré-teste; INT: Sondagem Intermediária; POT: Pós-teste

De modo geral, observa-se na Tabela 2 que todas as crianças apresentaram aumentos nos escores obtidos para as medidas de nomeação e emparelhamento, quando comparados o pré e o pós-teste. Em termos absolutos, a média de acertos das crianças nas tarefas de

emparelhamento foi maior que nas tarefas de nomeação, em todas as sondagens. Os aumentos identificados entre o pré e o pós-teste foram medidos em porcentagem com relação ao total de sondas, assim, nas sondas de emparelhamento houve um aumento de 15,8% de acertos nos substantivos e de 13,3% para verbos. Na tarefa de nomeação a porcentagem de acertos aumentou em 27,5% para substantivos e 10,8% para verbos.

No pré-teste, o desempenho das crianças nas tarefas de emparelhamento foi maior do que nas tarefas de nomeação: em média, as crianças emparelharam corretamente seis substantivos e quase três verbos nas testagens, enquanto que nomearam, em média, menos de uma figura de objeto e nenhuma figura representativa de verbo, o que indica um desempenho expressivo inicial inferior ao desempenho receptivo. Apesar disso, de acordo com a Tabela 2, a média de acertos aumentou para todos os participantes ao longo das sondagens, ainda que a média de acertos nas tarefas de emparelhamento tenha permanecido maior que a média de acertos em nomeação, e que a média de acertos dos substantivos tenha continuado maior do que a média de acerto dos verbos.

A Figura 2 apresenta a média de acertos do grupo em relação a verbos e substantivos, tanto nas tarefas de emparelhamento quanto nas tarefas de nomeação.

Figura 10. Média de acerto dos participantes nas tarefas de emparelhamento e nomeação, para substantivos e verbos, nas avaliações pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste.

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

Como é possível identificar na Figura 10, que houve um aumento muito significativo nas médias de acertos na tarefa de emparelhamento para substantivos entre o pré-teste e o pós-teste: de 6 para 7,58 ($p=0,002$), mas não em relação a estas a sondagem intermediária ($p=0,381$ e $p=0,115$, respectivamente). Também não houve diferença estatisticamente significativa no desempenho do grupo entre as diferentes sondagens no que se refere às tarefas de emparelhamento com os verbos ($p>0,06$). Nas tarefas de nomeação, houve um aumento muito significativo nas médias de acertos entre o pré-teste e o pós-teste ($p<0,01$), e um aumento significativo entre a sondagem intermediária e o pós-teste ($p=0,01$), para substantivos. Para verbos houve um aumento muito significativo apenas entre o pré-teste e o pós-teste ($p=0,005$).

De modo geral, nas tarefas de emparelhamento houve uma melhora significativa na média dos participantes entre o pré-teste e o pós-teste para substantivos, mas não para verbos, apesar do aumento na média de acertos registrado nessa medida. Nas sondas de nomeação dos

substantivos foi observado aumento significativo da média de acertos a cada sondagem (menos do pré-teste para a sondagem intermediária), mas para os verbos esse aumento significativo foi verificado apenas entre o pré-teste e o pós-teste.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo central testar os efeitos do uso de quatro estratégias de ensino explícito de palavras (“Destacar a palavra-alvo”, “Explicar o significado da palavra-alvo”, “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “Atividades Complementares”), empregadas durante sessões de leitura compartilhada de uma mesma história, sobre a aprendizagem de palavras por crianças em idade pré-escolar em situações natural de sala de aula.

Os resultados do presente estudo demonstraram que o uso das estratégias de ensino explícito de palavras, de forma cumulativa, produziu aprendizagem das palavras-alvo pelas crianças. Foi observado um aumento progressivo na média de acertos, tanto nas sondas de emparelhamento (que são uma medida de vocabulário receptivo) quanto para as sondas de nomeação (medida de vocabulário expressivo), o que indica que a aprendizagem de palavras teve início a partir das primeiras sessões de ensino, aumentando até o final do procedimento. A implementação de apenas três sessões de leitura, cada uma utilizando uma estratégia, e a realização de uma quarta sessão utilizando apenas a estratégia “Atividades Complementares”, foram suficientes para proporcionar essa aprendizagem.

Os ganhos na aprendizagem das palavras-alvo de crianças pré-escolares identificados a partir dos resultados do presente estudo estão de acordo com outras pesquisas que utilizaram estratégias de ensino explícito de palavras a partir de leitura compartilhada de história. Essas pesquisas sugerem que o uso de estratégias de ensino voltadas para a exposição de crianças a informações referentes às palavras encontradas nas histórias e a diferentes situações que possibilitem sua interação com essas palavras, como falante e ouvinte, são capazes de auxiliar

no desenvolvimento da linguagem, facilitando a ocorrência de processos de aprendizagem (Coyne et al., 2007; Back & McKeown, 2007; Han et al., 2010; Hassinger-Das et al., 2016; Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011).

A intervenção proposta pelo presente estudo foi implementada de modo a possibilitar que a aprendizagem de palavras ocorresse de forma implícita e a partir de estratégias de ensino explícito de palavras. Para que fosse possível uma aprendizagem implícita, foi imprescindível a utilização de um mesmo livro em todas as sessões de leitura. Essa metodologia utilizada permitiu que as crianças tivessem acesso a quatro oportunidades diferentes para entrar em contato com as palavras-alvo, configurando múltiplas exposições, de forma distribuída, às mesmas palavras, dentro de um mesmo enredo, possibilitando que a história se tornasse cada vez mais conhecida (Horst et al., 2011).

A utilização de estratégias de ensino explícito de vocabulário em atividades de leitura compartilhada, por outro lado, configura uma atuação diferenciada e mais específica, arranjando relações de contingências capazes de auxiliar na ocorrência de processos de aprendizagem para além das já proporcionadas apenas pela leitura repetida da história. As estratégias utilizadas no presente estudo foram apresentadas sequencialmente, de acordo com seu grau de complexidade, partindo de estratégias mais simples, que fornecessem dicas simples ou apenas informações necessárias para a compreensão do significado da palavra, para estratégias mais complexas, que demandavam das crianças uma compreensão desses significados para que estas pudessem participar das atividades propostas.

As estratégias utilizadas no presente estudo são capazes de proporcionar aprendizagem de palavras a partir do estabelecimento de relações entre estímulos, resultando possivelmente na formação ou extensão de classes já existentes no repertório verbal das crianças. Estímulos (verbais e/ou visuais), de modo geral, ao serem relacionados repetidas vezes podem resultar na formação de uma classe. Quando são relacionados estímulos desconhecidos a estímulos já

conhecidos pode ocorrer a ampliação (expansão) de classes já existentes (de Rose, 1993). As estratégias de ensino utilizadas nesse estudo atuaram nesse sentido, porém, como cada uma delas tinha características distintas, arranjando contingências de diferentes formas, atuaram de formas distintas na formação/expansão de classes.

A primeira estratégia utilizada, “Destacar a palavra-alvo”, tinha como objetivo direcionar a atenção das crianças para as palavras-alvo (não familiares) a partir de modificações na entonação de voz ao emitir a palavra. Essa estratégia não estabelecia, de forma explícita, qualquer relação entre a palavra-alvo e qualquer outro estímulo presente na história (palavra ou figura, por exemplo). A racional aqui é que, para que ocorra aprendizagem, a palavra destacada precisa primeiramente adquirir a função de estímulo discriminativo, atuando como sinalizador para a emissão de respostas, por parte das crianças, voltadas para a identificação de informações da história que se relacionem com essas palavras, possibilitando a compreensão de seu significado. A formação de relações entre estímulos, nesse caso, depende necessariamente de informações que o enredo da história venha a proporcionar sobre a palavra e da possibilidade da criança de estabelecer tais relações a partir da narrativa.

O processo de formação de relações entre a palavra-alvo e outros estímulos passa a ser mais provável com a utilização da estratégia seguinte, “Explicar o significado da palavra-alvo”, uma vez que, aqui, são fornecidas informações sobre a palavra-alvo para além da história, durante a narração, a partir de definições simples, compostas por estímulos verbais que poderão ser associados com essa palavra. Nesse caso, buscava-se relacionar explicitamente a palavra-alvo a outras palavras que tinham maior probabilidade de serem conhecidas das crianças, de forma que essas palavras “desconhecidas” pudessem vir a compor classes de estímulos pré-existent.

As duas últimas estratégias, “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “Atividades Complementares”, forneciam diferentes contextos para a criança entrar em contato com a palavra-alvo, permitindo não apenas que ela estabelecesse e ampliasse possíveis relações entre um número maior de estímulos, como palavras e figuras, mas que também tivesse a oportunidade de se comportar de diferentes formas diante das palavras-alvo (e.g., emitindo a palavra em um contexto natural, como quando respondia às perguntas contextualizadas e descontextualizadas sobre as palavras).

Diante disso e dos resultados encontrados, foi possível identificar que o uso desse conjunto de estratégias foi efetivo em proporcionar condições para que as crianças estabelecessem relações entre as palavras-alvo e outros estímulos, configurando processos de aprendizagem, identificados em outros estudos que também utilizaram o uso combinado de diferentes estratégias (Back & McKeown, 2007; Han et al., 2010; Hassinger-Das et al, 2016; Namasivayam et al, 2015; Pollard-Durodola et al., 2011).

Analisando de forma mais específica os resultados das tarefas de emparelhamento e de nomeação, foi possível identificar uma variabilidade no desempenho das crianças diante das diferentes tarefas propostas desde o início do procedimento. O desempenho dos participantes nas sondas de emparelhamento foi superior ao desempenho de nomeação desde o pré-teste, porém, apesar da intervenção realizada ter surtido efeito em ambas as medidas, foram identificados ganhos mais significativos nas tarefas de nomeação, tanto para verbos quanto para substantivos. Assim, apesar do estudo de Hassinger-Das et al., 2016 ter identificado melhores ganhos em tarefas que envolvem vocabulário receptivo, esse efeito não foi encontrado pelo presente estudo.

Como esse efeito mais significativo em tarefas de nomeação foi identificado apenas entre o pré-teste e o pós-teste, e entre a sondagem intermediária e o pós-teste, aparentemente as duas últimas sessões realizadas apresentaram uma maior influência na aprendizagem das

crianças. Esse fato pode estar relacionado com o uso da estratégia “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” uma vez que o objetivo desta era fornecer estímulos discriminativos para que as crianças pudessem se expressar utilizando as palavras-alvo. Em concordância a isso, estudos indicam que estratégias que promovem uma participação ativa das crianças durante atividades de leitura, respondendo perguntas e se engajando em conversas, tem relação direta com ganhos no vocabulário por auxiliá-las a discriminar o contexto de uso de cada palavra (Gonzalez et al., 2014; Walsh e Blewitt, 2006; Wasik & Hindman, 2014), principalmente com ganhos no vocabulário expressivo (Sénéchal, 1997).

O uso desta estratégia, assim como o uso da estratégia “Atividade Complementar”, pode ter tido influências nos ganhos em nomeação das crianças participantes da pesquisa, uma vez que estas foram implementadas com o auxílio dos Cartões com Figuras, a partir dos quais as crianças foram incentivadas a reconhecê-los e nomeá-los, tarefa muito semelhante à tarefa de nomeação, porém, com figuras diferentes. Essa, porém, é apenas uma possibilidade de interpretação dos resultados apresentados e deve-se levar em conta que o delineamento de pesquisa utilizado não permite separar o efeito de estratégias específicas do efeito cumulativo do uso de todas as estratégias ao longo das sessões (Pollard-Durodola et al, 2011).

De modo geral, os resultados do presente trabalho indicam que atividades de leitura compartilhada de histórias podem ser realizadas tendo como um dos objetivos o ensino de palavras, mas, para isso, é necessário o planejamento prévio da atividade para que as palavras que se tenha a intenção de ensinar sejam selecionadas anteriormente, discriminando de que forma elas serão definidas e como serão apresentadas no contexto da leitura. Beck e McKeown (1985) defendem a importância desse planejamento para a utilização de instruções para o ensino de vocabulário, considerando principalmente: aspectos da compreensão e do uso de vocabulário para os quais as instruções utilizadas são direcionadas; o tipo de palavra que melhor se adapta para cada tipo de instrução; e a população para a qual o ensino será

direcionado. De acordo com os estudos de Costa et al. (2017), poucas professoras planejam as atividades de leitura antes de iniciá-las e demonstram ter pouco conhecimento de formas eficazes de atuar no vocabulário das crianças, indicando a importância de programas de formação para professores voltados para aprimorar as atividades de leitura compartilhada realizadas em sala de aula.

Apesar dos efeitos positivos encontrados a partir da intervenção realizada, é necessário discutir algumas de suas limitações. Inicialmente, o tamanho reduzido da amostra trouxe dificuldades, principalmente devido à grande variabilidade encontrada nos desempenhos das crianças, impossibilitando a utilização de testes paramétricos para a análise estatística dos dados. Porém, essa variabilidade reforça a necessidade de se planejar atividades de leitura que permitam a participação de todas as crianças, levando em consideração as especificidades de cada criança participante da atividade com o objetivo de proporcionar condições iguais de aprendizagem.

Outra limitação se refere ao desempenho de entrada das crianças nas tarefas de emparelhamento em relação aos substantivos. Esse fator pode estar relacionado com algumas características da pesquisa como: o uso de palavras-alvo que não eram completamente desconhecidas, o que expõe também uma dificuldade em encontrar palavras pouco familiares para a maioria das crianças em livros comerciais; ou com a forma como foram organizadas as figuras no Livro de Testes, possibilitando que as crianças deduzissem a figura correta, respondendo por exclusão nas tarefas de emparelhamento ao buscar nas alternativas de resposta uma figura desconhecida que pudesse ser relacionada com a palavra falada desconhecida, como testado em alguns estudos (e. g. Cabral, de Assis, & Haydu, 2012; Grassmann, Schulze, & Tomasello, 2015).

Além disso, os baixos escores exibidos pelas crianças em relação aos verbos podem estar relacionados com as figuras que foram disponibilizadas para as tarefas de nomeação e

emparelhamento, as quais podem ter apresentado uma baixa discriminabilidade, dificultando que as crianças identificassem a palavra-alvo referente a estas. Isso ficou evidente a partir de situações como, por exemplo, diante da figura referente a palavra “despedir” muitas crianças respondiam “falando oi”, por não conseguir discriminar a diferença entre ambas as ações nas figuras. Essa limitação pode estar relacionada também à dificuldade encontrada pela pesquisadora em reproduzir ações por meio de figuras, uma vez que ações envolvem movimento, o que é de difícil representação em figuras estáticas.

Apesar dessas limitações, foi possível identificar claramente a ocorrência processos de aprendizagem a partir das atividades realizadas nesse estudo, indicando a importância, tanto da leitura, quanto do planejamento e arranjo de oportunidades na rotina da criança para que ela entre em contato com palavras novas e possa utilizá-las em diferentes contextos. Assim, é importante que futuras pesquisas nessa área explorem ainda aspectos relacionados à aplicabilidade dessas estratégias em classes maiores e o desenvolvimento de instrumentos de medidas não padronizadas de nomeação e emparelhamento mais precisos na tentativa de evitar que o próprio instrumento influencie nos resultados de aprendizagem. Além disso, é importante destacar a importância de pesquisas que desenvolvam estratégias de ensino e acompanhamento de professores para que eles possam implementar estratégias de leitura compartilhada junto aos seus alunos.

Estudo 3

Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores

Considerando que a leitura compartilhada de histórias é uma forma comprovadamente eficaz de promover aprendizagem de palavras em crianças pré-escolares (e. g., Bowne et al., 2016; Christ, Wang, & Chiu, 2010; Hassinger-Das et al., 2016; Zucker, et al., 2013; Zucker et al., 2010), muitos estudos têm se dedicado a estudar modelos de formação de professores para o desenvolvimento desse tipo de atividade em sala de aula com objetivos pedagógicos (e. g. Bowne et al., 2016; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2012; Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003; Milburn et al., 2014; Piasta, Dynia, Justice, Pentimonti & Schatschneider, 2010; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015; Wasik & Hindman, 2014; Whitehurst et al., 1994; Zucker et al., 2013).

Os modelos propostos pelos estudos são implementados a partir de programas de formação profissional que buscam desenvolver repertórios comportamentais específicos dos professores, voltados para diferentes objetivos, a partir de atividades de leitura compartilhada, como ensino de palavras (e.g. Bowne et al., 2016; Milburn et al., 2014; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015; Wasik & Hindman, 2014), aumentar a participação de crianças durante essas atividades (e.g. Girolametto et al., 2003), alfabetização (e.g. Girolametto et al., 2012; Piasta et al., 2010), entre outros.

Os estudos que objetivam o ensino de palavras utilizam programas de desenvolvimento profissional voltados para o fornecimento de informações sobre diferentes estratégias de leitura direcionadas a esse objetivo, como iniciar conversas sobre palavras da história dentro do contexto da própria história e associado a acontecimentos do dia-a-dia das crianças, destacar essas palavras ao longo da leitura (Milburn et al., 2014; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015, Wasik & Hindman, 2014); e explicar o significado das

palavras ao longo da leitura (Bowne et al., 2016; Milburn et al., 2014; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015, Wasik & Hindman; 2014).

Esses programas são comumente implementados a partir de *workshops*, ou seja, de programas de ensino oferecidos a grupos de professores, por meio dos quais são apresentadas as estratégias de leitura que cada programa tem como objetivo ensinar. Cada programa apresenta, porém, *workshops* diferentes, que variam de acordo com a quantidade, duração, espaçamento e conteúdo das sessões. Além disso, cada programa apresenta metodologias diferentes para o ensino proposto. Nos estudos de Milburn et al. (2014), Namasivayam et al. (2015) e Rezzonico et al. (2015), por exemplo, foi utilizado um mesmo programa de desenvolvimento profissional, denominado “*ABC and Beyond: The Hanen Program for Building Emergent Literacy in Early Childhood Settings*”, a partir do qual as informações que os pesquisadores objetivaram fornecer aos professores eram apresentadas por meio de palestras, discussões e dramatizações, utilizando as estratégias ensinadas e o planejamento de futuras atividades de leitura.

No estudo de Bowne et al. (2016), foi utilizado um programa denominado “*Un Buen Comienzo (UBC)*”, a partir do qual foram fornecidas informações expositivas voltadas para o ensino das estratégias, além do planejamento de atividades de letramento, práticas relacionadas à saúde e ao desenvolvimento socioemocional. No estudo de Wasik e Hindman (2014), foi utilizado um programa denominado “*Exceptional Coaching for Early Language and Literacy (ExCELL)*”, composto por palestras interativas, visualização de vídeos, atividades práticas, e uma avaliação da aprendizagem dos professores sobre o tema. Esses exemplos ilustram as técnicas de ensino mais usadas: em geral, aulas expositivas, a partir de palestras e vídeos, seguidas, muitas vezes, de atividades práticas, nas quais os professores implementam o que aprenderam, e de discussões sobre o uso das estratégias.

Apesar do *workshop* de cada programa de desenvolvimento profissional ter sido implementado a partir de metodologias de ensino um pouco diferentes, todos esses programas implementaram, além das sessões de *workshop*, sessões de acompanhamento (*coaching*) do desempenho desses professores em atividades de leitura compartilhadas com as crianças após a conclusão do *workshop*. Essas sessões tinham como objetivo auxiliar os professores a atingir objetivos profissionais específicos (Internacional Reading Association, 2004) e também variaram entre os estudos em relação à quantidade, duração e espaçamento entre elas.

De modo geral, porém, essas sessões de acompanhamento tinham como objetivo analisar as interações entre os professores e as crianças, a partir de atividades de leitura compartilhada de histórias, discutindo o uso de estratégias trabalhadas durante o *workshop*, seguindo um formato mais estruturado, como apresentado por Namasivayam et al. (2014). Nesse estudo em cada sessão de *coaching* era feita uma gravação do professor durante interação com um grupo pequeno de crianças, de modo que eram fornecidas informações enquanto o vídeo estava sendo filmado e posteriormente essa gravação era assistida pelo *coach* e pelo professor, possibilitando discussões sobre o uso de estratégias que funcionaram ou sugestões de estratégias que poderiam ter sido usadas.

Todos esses programas de desenvolvimento profissional apresentaram efeitos significativos na forma como os educadores passaram a realizar as atividades de leitura compartilhada. Entre esses efeitos, encontra-se um maior engajamento das crianças em conversas durante as atividades, além da manutenção de conversas mais longas (Milburn et al., 2014; Namasiavayam et al., 2015) e uma maior quantidade de referências ao vocabulário da história por parte dos professores que passaram pela intervenção (Bowne et al., 2016; Wasik & Hindman, 2014).

Porém, com exceção dos estudos de Namasiavayam et al. (2015) e de Rezzonico et al. (2015), a outras pesquisas que testam os efeitos de programas de desenvolvimento

profissional (sessões de *workshop* associadas a sessões de acompanhamento), não avaliaram os efeitos de cada uma dessas estratégias de formação separadamente, de modo que não fica claro se os efeitos encontrados pelos estudos apresentam relação com o *workshop* e/ou com as sessões de acompanhamento.

Uma forma alternativa de realizar acompanhamento de educadores, associada a programas de desenvolvimento profissional, e que vem apresentando resultados positivos, é a consultoria colaborativa. De acordo com Mendes, Almeida e Toyoda (2011), a consultoria colaborativa consiste no fornecimento de ajuda ou processo de resolução de problemas a partir da atuação conjunta de quem fornece a ajuda e quem está sendo ajudado. Esse tipo de acompanhamento permite uma maior flexibilidade uma vez que, conforme demandas e problemas vão surgindo, estes podem ser discutidos e solucionados em conjunto, sem uma restrição a objetivos profissionais pré-estabelecidos.

Esse modelo tem sido muito utilizado com professores e pais na área da educação especial (e. g. Araujo & Almeida, 2014; Benitez & Domeniconi, 2016) com os quais se tem identificado resultados muito significativos, tanto para os agentes participantes das consultorias, quanto para as crianças envolvidas. Porém, não foi possível identificar na literatura intervenções com programas de desenvolvimento profissional, voltados para atividades de leitura compartilhada de história, que utilizassem esse modelo como uma forma de acompanhamento profissional.

A implementação de programas de desenvolvimento profissional para educadores é considerado um passo crucial para transformação escolar e potencialização de ganhos acadêmicos dos alunos. O professor precisa ser incentivado regularmente a investir esforços e conhecimentos para proporcionar a aprendizagem de uma gama cada vez maior e mais diversificada de alunos (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson, & Orphanos, 2009). Para que atividades de leitura compartilhada assumam um papel ativo no desenvolvimento de

vocabulário das crianças, e para que as informações fornecidas aos professores por meio desse tipo de programa sejam incorporadas em práticas cotidianas, os professores precisam compreender de que forma a aprendizagem de vocabulário ocorre e como programar contingências de ensino voltadas para esse objetivo.

Auxiliar professores a programar contingências de ensino direcionadas para o ensino de vocabulário em atividades de leitura compartilhada de histórias pode proporcionar benefícios tanto para os profissionais quanto para os alunos, principalmente porque os professores aparentam não ter compreensão sobre como ocorre aprendizagem de palavras a partir de atividades de leitura compartilhada, de acordo com o estudo de Costa, Mariano, Oliveira e Crenitte (2017). Nesse estudo, professoras brasileiras relataram não realizar leituras repetidas do mesmo livro ou fornecer informações sobre palavras presentes na história durante a leitura, sendo estas as principais características de atividades de leitura que possibilitam a aprendizagem de novas palavras (Beck & McKeown, 1985; Horst, Parsons, & Bryan, 2011; Nagy, Anderson, & Hernam, 1987).

Considerando a importância, tanto para os professores quanto para as crianças, da elaboração de intervenções voltadas para a implementação de programas de desenvolvimento profissional, principalmente no Brasil onde, apesar da grande demanda, é identificada uma literatura muito limitada sobre o tema, e considerando a importância de se compreender de que forma sessões de acompanhamento do tipo consultoria colaborativa, separadamente de sessões de *workshop*, atuam no repertório comportamental dos professores, o presente estudo apresentou dois objetivos de pesquisa.

O objetivo primário desse estudo foi testar separadamente, por meio de um delineamento de linha de base múltipla, os efeitos de um programa de desenvolvimento profissional, composto um *workshop* e sessões de consultoria colaborativa, voltados para o uso de estratégias de ensino de palavras em atividades de leitura compartilhada com crianças

pré-escolares, sobre o repertório comportamental de contação de história desses professores. O objetivo secundário consistiu em identificar os efeitos desse programa na aprendizagem de novas palavras por parte das crianças, alunas desses professores.

Método

Participantes

Participaram do presente estudo três professoras de Educação Infantil e seus respectivos alunos (15 alunos de uma turma de Maternal II, com idades entre 3 e 4 anos; 25 alunos de uma turma de Etapa 2, com idades entre 4 e 5 anos; e 23 alunos de uma turma de Etapa 3, com idades entre 5 e 6 anos – n total = 63 crianças).

Com relação aos resultados dos alunos na avaliação de desenvolvimento (Teste Denver II), dos 15 alunos que passaram pelas tarefas de emparelhamento e definição presentes nesse estudo, A7 e A10 apresentaram desenvolvimento em risco, e os outros 13 alunos apresentaram desenvolvimento normal. Se tratando dos demais alunos participantes da pesquisa foi possível identificar que: todos os alunos de Maternal II apresentaram desenvolvimento normal; na Etapa 2 haviam dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de modo que um deles apresentou desenvolvimento em risco e o outro aluno não foi avaliado, pois se apresentou muito inquieto durante a avaliação, se recusando a realizar as tarefas propostas. Os demais alunos dessa turma apresentaram desenvolvimento normal; na Etapa 3 havia um aluno diagnosticado com Deficiência Intelectual, o qual não foi avaliado em nenhuma das medidas, uma vez que não se comunicava oralmente, e um aluno com TEA, o qual apresentou desenvolvimento em risco. Se tratando dos demais alunos, apenas um apresentou desenvolvimento em risco e o restante apresentou desenvolvimento normal.

Já com relação à avaliação de linguagem (ADL), dos 15 alunos que passaram pelas tarefas de emparelhamento e definição nesse estudo, A10 apresentou “Distúrbio Leve” e os

outros 14 alunos apresentaram linguagem dentro da faixa de normalidade. Com relação aos demais alunos participantes da pesquisa: todos os alunos do Maternal II apresentaram linguagem dentro da faixa de normalidade; na Etapa 2 um dos alunos com TEA apresentou “Distúrbio Severo” de linguagem, enquanto que com o outro também não foi possível realizar essa avaliação. Os demais alunos dessa turma apresentaram linguagem dentro da faixa de normalidade; na Etapa 3 o aluno com TEA apresentou “Distúrbio Severo” de linguagem. Com relação aos demais alunos, apenas um apresentou “Distúrbio Moderado”, enquanto que os demais apresentaram linguagem dentro da faixa de normalidade.

A Professora 1 (P1), no momento da pesquisa tinha 41 anos, havia concluído o magistério há 21 anos, formada em Letras há cinco anos e estava concluindo graduação em Educação Física. P1 trabalhava há 15 anos na área da Educação, 10 deles na Educação Infantil. A Professora 2 (P2), no momento da pesquisa tinha 26 anos, havia se formado em Pedagogia há quatro anos, trabalhava há quatro anos na Educação e há dois na Educação Infantil. A Professora 3 (P3), no momento da pesquisa tinha 29 anos, havia se formado em Pedagogia há nove anos, tendo também pós-graduação em Psicopedagogia, e trabalhava há cinco anos na Educação Infantil. Todas as três professoras trabalhavam na mesma escola.

O critério de seleção das professoras participantes foi a disponibilidade e concordância em participar da pesquisa (concordância formal, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE – Apêndice 2). Os pais dos alunos participantes foram informados sobre a pesquisa e a autorização para a participação foi solicitada também por meio da assinatura de um TCLE (Apêndice 3).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da FFCLRP – USP (CAAE n.º 61182316.0.0000.5407) e pela Secretaria Municipal de Educação do município de Ribeirão Preto, que indicou a escola para a realização da pesquisa.

Local

O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Ribeirão Preto - SP. O *workshop* e as sessões de consultoria colaborativa com os professores foram realizados em espaços cedidos pela instituição. As atividades de leitura de histórias com as turmas de crianças foram realizadas em suas respectivas classes, durante o horário das aulas.

Instrumentos

Avaliações de desenvolvimento geral e linguagem. O desenvolvimento geral das crianças participantes foi avaliado por meio do Teste de Triagem Denver II, adaptado para o português (Pedromônico, Bragatto, & Strobilus, 1999), um instrumento de rastreamento que identifica possíveis indicativos de risco para atraso de desenvolvimento. O teste avalia as áreas de linguagem, cognição, motora (fina e grossa) e autocuidados. O desempenho da criança em cada um dos itens é classificado como normal, quando a criança executa a atividade prevista para a idade ou não executa uma atividade realizada por menos de 75% das crianças da mesma idade; cuidado, quando a criança não executa ou se recusa a realizar uma atividade realizada por 75% a 90% das crianças da mesma idade; atraso, quando a criança se recusa a realizar uma atividade realizada por 90% das crianças da mesma idade. Assim, o desenvolvimento da criança nesta avaliação é considerado normal quando a criança não apresenta nenhum “atraso” ou, no máximo, um “cuidado”; em risco, quando a criança apresenta dois ou mais “cuidados” e/ou um ou mais “atrasos”; e não testável, quando a criança se recusa a realizar a atividade em um ou mais itens que 75 a 90% das crianças da mesma idade realizaram.

O desenvolvimento da linguagem das crianças foi avaliado pelo teste Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem - ADL (Menezes, 2003), que consiste em um instrumento que avalia a aquisição e o desenvolvimento da linguagem no que diz respeito ao conteúdo

(semântica), à estrutura (morfologia e sintaxe) e aos aspectos de memória auditiva, avaliando, portanto, os domínios receptivos e expressivos da linguagem de crianças de 1 ano a 6 anos e 11 meses. Para cada faixa etária são propostas atividades diferentes. Para a faixa etária dos participantes deste estudo, foram realizadas atividades que envolviam habilidades receptivas e expressivas a partir do caderno de figuras. As atividades receptivas consistem em: identificação de objetos, suas funções, sua posição espacial, relações de maior/menor, parte/todo, formação de categorias, além de compreender adjetivos, compreender perguntas, fazer deduções, compreender pronome pessoal, relações temporais, conceitos de quantidade, entre outros. Já as atividades envolvendo habilidades expressivas consistiam em direcionar perguntas para as crianças, envolvendo ou não o caderno de figuras, sobre características pessoais, relações de posse, expressão da definição de objetos, suas funções, posicionamento espacial, descrever ações, capacidade de memorização, expressão de formação de categorias, utilização de adjetivos, expressão de relações temporais, de quantidade, entre outras.

A administração do teste é individual e se inicia pelos itens propostos para crianças seis meses mais jovens que a idade cronológica da criança avaliada, finalizando quando a criança errar cinco itens consecutivos ou se parar de responder. O escore padrão varia de acordo com a faixa etária, e o desenvolvimento da linguagem é classificado como Faixa da normalidade, Distúrbio leve, Distúrbio moderado e Distúrbio severo.

Crianças que obtiveram resultados indicativos de atraso na avaliação de desenvolvimento e/ou o desenvolvimento da linguagem classificado como Distúrbio leve, moderado ou severo tiveram os responsáveis devidamente informados, por meio de entrevista individual marcada nas dependências da própria escola.

Roteiro de entrevista. Para a realização do *follow up*, foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturada, que continha 12 perguntas (Apêndice 4), e tinha por objetivo verificar se, após o término da pesquisa, as professoras participantes continuavam ou não

utilizando as estratégias de leitura discutidas ao longo da pesquisa (em caso positivo, quais e como) e suas impressões sobre a experiência (pontos positivos e pontos negativos).

Materiais e Equipamentos

Livros. Para esse estudo, foram utilizados quatro livros, adequados à idade das crianças em termos de desenvolvimento e compreensão. Os livros foram previamente selecionados na biblioteca da própria escola pela pesquisadora para que se adequassem aos temas trabalhados pelas professoras nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro do ano letivo da escola na qual foi realizada a pesquisa. Os temas eram: Terra, com os subtemas Folclore e Animais domésticos, para serem trabalhados nos meses agosto e setembro; e Reciclagem, com os subtemas Reciclagem e Confecção de Brinquedos (sucatas), para serem trabalhados nos meses de outubro e novembro. Os livros selecionados foram avaliados pelas professoras participantes da pesquisa, que os julgaram adequados quanto ao conteúdo, vocabulário e nível de compreensibilidade do enredo pelas crianças da faixa etária de 3 a 6 anos. Os livros selecionados foram: “Dez Sacizinhos” (2007, Tatiana Belinky, Editora Paulinas), “Quem Soltou o Pum?”, (2010, Blandina Franco & José Carlos Lollo, Editora Companhia das Letrinhas) “Charalina” (1998, Nelson Allbissú, Editora Paulinas) e “Bugigangas” (2009, Hye Eun Shin, Keun Ho Ko & Hong Ju, Callis Editora). Esses livros foram utilizados nas atividades de leitura compartilhada de histórias realizadas pelas professoras participantes com as crianças.

Livro de teste. Para a avaliação da aprendizagem de palavras que apareciam nos livros de história foi construído um livro de testes contendo figuras, que foram utilizadas para a realização de testes de descrição do significado de palavras e de emparelhamento ao modelo. Para essas medidas foram selecionadas cinco palavras por livro (substantivos), totalizando 20 palavras-alvo, mais 10 palavras controle (conhecidas das crianças e que não apareciam nas histórias dos livros). As palavras-alvo foram selecionadas de acordo com sua

familiaridade para crianças da faixa etária entre 3 e 6 anos, à partir da análise dos livros. Essas palavras-alvo foram escolhidas inicialmente pela pesquisadora e submetidas a outros dois juízes, que as avaliaram como pouco comuns no vocabulário de crianças de 3 a 6 anos. As palavras controle foram selecionadas por serem muito frequentes no dia-a-dia das crianças. Posteriormente, todas as palavras (alvo e controle) foram apresentadas para outras crianças dessa faixa etária, e pediu-se que elas dissessem se conheciam ou não as palavras – e o que elas significavam. Essas crianças afirmaram conhecer as palavras familiares e não conhecer as palavras-alvo. Após essa análise foram selecionadas como palavras-alvo: bronca, celeiro, lençol, chaleira, urucum, retalho, estábulo, palha, sapatilha, caldeirão, injustiça, xadrez, primavera, charrete, semente, jejum, distração, talito, teatro e síndica; e como palavras controle: cadeira, mão, panela, vela, pipoca, pera, cama, casa, pé e chave.

Os referentes dessas palavras foram desenhados pela própria pesquisadora para compor o conjunto de figuras do “Livro de Teste”. Esse livro era composto por 30 páginas; em cada página eram apresentadas quatro figuras (15 x 10 cm), uma em cada quadrante da página (ver Figura 11 e Figura 12). As figuras foram desenhadas em preto e branco, em folha A4 e dispostas em uma pasta catálogo (com páginas de plástico). Essas figuras também foram apresentadas para outras crianças de três faixas etárias diferentes (4 anos, 5 anos e 10 anos) para testar seu grau de discriminabilidade. As figuras eram apresentadas para as crianças e era solicitado que elas as nomeassem. Caso a criança não soubesse ou nomeasse a figura com outro nome que não o planejado, a pesquisadora dizia o nome planejado para a figura e perguntava se a criança achava que esse nome estava correto. As figuras que nenhuma criança conseguiu discriminar foram alteradas antes de iniciar a pesquisa.

Figura 11. Exemplo de apresentação de tentativa utilizada na sonda de emparelhamento do Livro de Testes. Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras-alvo: “semente”, “urucum”, “palha” e “talito”.

Figura 12. Exemplo de apresentação de tentativa utilizada na sonda de emparelhamento do Livro de Testes. Em sentido horário, a partir da figura superior esquerda, as figuras se referiam às seguintes palavras controle: “cadeira”, “mão”, “vela” e “panela”.

Para a seleção da alternativa considerada correta pelas crianças nas tarefas do Livro de Teste foram utilizados adesivos autocolantes lisos (sem estampa), nas cores amarela, azul, verde e rosa.

Apostila – *Workshop*. Para a realização do *workshop*, foi desenvolvida um livreto (apostila) com tópicos que seriam discutidos em cada encontro (Apêndice 5). As informações presentes nessa apostila foram compiladas a partir de artigos científicos e livros sobre leitura compartilhada de histórias, com uma linguagem direcionada para professores da Educação Infantil. As histórias e trechos de história utilizados como exemplo na apostila foram retirados do livro “Fábulas”, de Monteiro Lobato (Editora Globo). Outros exemplos foram elaborados especificamente para a apostila pela pesquisadora, e eram compostos por frases e definições com situações do dia-a-dia e linguagem de fácil compreensão para crianças pré-escolares.

A apostila completa era composta por uma capa e 11 páginas de conteúdo, em folhas de papel tamanho A4 em orientação de paisagem. A primeira página continha um sumário com a descrição dos temas a serem trabalhados em cada encontro. Da página dois até a página nove foram apresentados os conteúdos de cada tema, e a página 10 continha Considerações Finais dos temas trabalhados. A última página (11) apresentava um fluxograma com as etapas para a realização de uma leitura compartilhada voltada para a aprendizagem de palavras.

Durante a aplicação do pós-teste e da avaliação das crianças, foi utilizado o jogo “Pula Macaco” (marca Estrela), para fazer a ambientação com a criança. Para a filmagem das atividades foi utilizada uma filmadora Handycam Sony, modelo HDR-CX220 e um tripé.

Procedimento

Após a aceitação da escola, dos professores e dos pais das crianças, foi dado início ao procedimento propriamente dito. Na presente pesquisa foi adotado o delineamento de linha de base múltipla entre sujeitos (Gast & Leadford, 2014). Nesse delineamento, os participantes iniciam o tratamento (neste caso, a consultoria colaborativa) em momentos diferentes, podendo-se avaliar o efeito (ou não) desse tratamento nos diferentes participantes: enquanto se inicia o tratamento com um participante, os demais permanecem sendo avaliados em linha de base; após um certo número de sessões de intervenção com o primeiro participante, inicia-

se a intervenção com o segundo, e assim sucessivamente. Na presente pesquisa, em função da duração do semestre letivo, decidiu-se por limitar o número de sessões de intervenção a quatro antes de iniciar o tratamento com a participante seguinte, ao invés de esperar a estabilidade do desempenho como tradicionalmente o procedimento é conduzido. Além disso, foi introduzida uma fase adicional, antes da linha de base: a chamada Linha de Base Zero, na qual a atividade de leitura de histórias foi filmada antes do *workshop* com as professoras.

Fase 1 – Linha de Base Zero. Para mensurar o impacto do *workshop* sobre a prática de leitura compartilhada dos professores, inicialmente foi realizada uma linha de base sobre as práticas de leitura compartilhada das professoras participantes. As professoras foram filmadas lendo uma história para as crianças antes da implementação do *workshop*, com o intuito de avaliar os comportamentos delas e das crianças durante a sessão de leitura.

Para isso, em um horário acordado com as professoras, durante o período de funcionamento normal das classes, a pesquisadora foi até as salas de aula e posicionou a câmera sobre um tripé direcionado para a professora, de modo que captasse tanto a professora, quanto a maior parte das crianças. Antes de iniciar a filmagem, a pesquisadora deu a seguinte orientação: *“Eu gostaria que você lesse uma história de sua escolha para as crianças, da forma que você está acostumada a fazer no dia-a-dia delas. Durante essa atividade eu vou filmar a forma como você conta a história e a participação das crianças durante a leitura. Tudo bem?”*. Em seguida, a filmagem foi iniciada e a pesquisadora permaneceu em sala, próxima à câmera. Quando a professora mudou para outra atividade que não tinha relação com a história, a filmagem foi finalizada. Foi realizada apenas uma sessão de linha de base zero, na última semana do semestre letivo, em função do calendário escolar e do cronograma estabelecido pela escola para realização da pesquisa.

Fase 2 – Atividade de formação – *Workshop* sobre leitura compartilhada de histórias. O *workshop* foi realizado em cinco encontros, com duração de uma hora cada,

realizados ao longo de uma única semana, durante horários de Trabalho Docente Coletivo (TDC) das professoras. Os objetivos do *workshop* foram: a) discutir as características e os benefícios da leitura compartilhada de histórias para crianças pré-escolares; b) discutir como o vocabulário pode ser aprendido a partir da leitura de histórias; c) apresentar quatro estratégias de ensino explícito de palavras a partir de leitura compartilhada de histórias, sendo elas “Destacar a palavra-alvo”, “Explicar o significado da palavra-alvo”, “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” e “Uso de Atividades Complementares”; d) discutir a importância da elaboração de um registro e de formas de avaliar o conhecimento das crianças sobre as palavras trabalhadas durante a história. Para que todos os objetivos fossem alcançados, cada encontro foi estruturado de modo a apresentar os conteúdos em uma sequência cronológica semelhante à necessária para a realização de atividades de leitura de história voltadas para a aprendizagem de palavras. A apostila elaborada para o *workshop* foi utilizada em todos os cinco encontros, que estão descritos no Apêndice 6.

Fase 3 – Pré-teste. Antes do início das sessões de leitura compartilhada de histórias pelas professoras, no primeiro mês do segundo semestre letivo, cinco crianças de cada classe (15 no total) foram selecionadas aleatoriamente por sorteio. Essas crianças passaram por um pré-teste, no qual foi verificado o conhecimento das crianças sobre as palavras-alvo selecionadas pela pesquisadora nos livros que seriam utilizados pelas professoras. Para isso, foi utilizado o “Livro de Teste” (ver seção de “Materiais”). As palavras-alvo foram selecionadas pela pesquisadora, mas não foram repassadas para as professoras, de modo que, para as atividades com as histórias, as professoras tiveram a liberdade de selecionar as palavras que desejavam trabalhar, sem interferência da pesquisadora. Esse procedimento foi realizado para permitir que as professoras utilizassem as orientações de seleção de palavras fornecidas no *workshop*.

Na avaliação cada criança foi conduzida para uma sala cedida pela instituição. A pesquisadora solicitava que a criança sentasse em uma das cadeiras que ficavam em torno de uma mesa. Com o “Livro de Teste” na frente da criança, a pesquisadora dava a seguinte instrução: *“Eu vou te falar algumas palavras e mostrar algumas figuras, e então vamos conversar sobre essas palavras e essas figuras. Tudo bem? Eu posso gravar a nossa conversa?”*. Em seguida a pesquisadora perguntava se a criança sabia o significado de cada uma das palavras (alvo e controle), e pedia para a criança definir essas palavras (sondas de definição). Por exemplo: *“Você sabe o que é síndica? Então me diz, o que é síndica.”*. Após a resposta da criança, a pesquisadora mostrava uma página do “Livro de Teste”, dava um adesivo para a criança e pedia para ela colar o mesmo na figura referente à palavra (sondas de emparelhamento). Por exemplo: *“Cola o adesivo na figura da Síndica, para mim?”*. Esse procedimento foi repetido para cada página do Livro de Teste. O pré-teste tinha duração de, em média, 10 minutos. Ao final, a pesquisadora agradecia a participação da criança e a conduzia de volta para a sala de aula ou para o local onde a turma se encontrava.

Fase 4 – Linha de Base Um e Consultoria Colaborativa. Após a implementação do *workshop* as professoras receberam um conjunto de quatro livros, que deveriam ser lidos para as crianças nas 13 semanas seguintes, em sessões semanais de leitura compartilhada de história. Cada livro, portanto, foi lido, em média, três vezes para cada classe. As sessões foram realizadas em sala de aula ou em outro espaço da escola, escolhido pela professora. Para que fosse possível uma análise posterior dessas sessões, todas foram filmadas. As sessões semanais de leitura das professoras eram realizadas no mesmo dia, mas em horários diferentes. Antes de iniciá-las, as professoras chamavam a pesquisadora, que inicialmente posicionava a câmera em um tripé e sentava em uma cadeira próxima à câmera, dentro da sala de aula. A câmera era posicionada de forma que a professora fosse filmada completamente e que, preferencialmente, fosse captada a imagem de todas as crianças, porém, o elemento

principal a ser filmado era a professora. Após a quarta semana de filmagem, a pesquisadora passou a não permanecer mais dentro de sala enquanto as sessões de leitura eram filmadas.

As primeiras sessões de leitura foram planejadas pelas professoras, sem interferência da pesquisadora. A filmagem era finalizada quando a professora iniciava outra atividade sem qualquer relação com a história lida, ou quando a professora chamava a pesquisadora informando-a de que a atividade de leitura já havia sido finalizada.

Após a quarta sessão de leitura de Linha de Base Um com todas as participantes, foi dado início à consultoria colaborativa com a P1, enquanto as outras duas professoras foram mantidas em Linha de Base Um. Após quatro sessões de consultoria com P1, a intervenção foi iniciada com P2, que passou apenas por duas sessões, pois mudou de emprego e deixou a pesquisa. Essas sessões ocorreram após a sexta e última sessão de leitura compartilhada realizada por P2. Em seguida, ao final das duas sessões de intervenção com P2, deu-se início às sessões de consultoria com P3. As sessões de consultoria com as duas professoras que permaneceram na pesquisa, após iniciadas, foram mantidas até a última sessão de leitura realizada por cada professora.

O objetivo das sessões de consultoria colaborativa foi discutir com as professoras as eventuais dificuldades encontradas durante a realização das leituras, discutir formas de planejar e implementar a atividade (e.g., desenvolvimento de atividades adicionais à leitura do livro) e analisar, com elas, o uso das estratégias de leitura e os efeitos da leitura sobre o comportamento verbal das crianças durante a atividade, por meio da análise do vídeo.

As sessões de consultoria colaborativa foram realizadas individualmente, durante os horários de TDI (Trabalho Docente Individual) de cada professora em uma sala disponibilizada pela instituição, com duração de 20 a 40 minutos. As sessões de consultoria foram gravadas em áudio com consentimento das professoras para posterior análise. Durante as sessões de consultoria colaborativa eram assistidos os vídeos das atividades de contação de

história³ realizadas pela própria professora, seguidos de discussões sobre temáticas que envolviam essas atividades.

As consultorias foram estruturadas em duas etapas: 1) Primeira Etapa - Análise das filmagens das atividades de contação de história; 2) Segunda Etapa - Discussão de temas relacionados à atividade de contação de história. Para a realização de ambas as etapas a pesquisadora realizava uma análise prévia dos vídeos, fazendo o registro de momentos específicos que seriam sinalizados para a professora durante a Primeira Etapa e levantando temas de discussão e sugestões que seriam apresentadas para a professora na Segunda Etapa.

A Primeira Etapa consistia na análise de, no máximo, dois vídeos de atividades de contação de história (eram analisados dois vídeos caso ocorresse algum imprevisto e uma sessão de consultoria não pudesse ser realizada na semana prevista, acumulando assim mais um vídeo para a sessão seguinte). A pesquisadora colocava o notebook na frente da professora e dava início à reprodução do vídeo referente à atividade a ser analisada. Durante a execução do vídeo, comportamentos emitidos pela professora que tinham alguma relação com as estratégias debatidas durante o *workshop* eram sinalizados pela pesquisadora como algo positivo (e.g., “Aqui você usou a estratégia Destacar a Palavra-Alvo e destacou a palavra Charrete. Muito bom!”), objetivando reforçar diferencialmente o uso adequado de estratégias e, conseqüentemente, o ensino de novas palavras para as crianças. Comportamentos das crianças que indicassem a aprendizagem das palavras-alvo também eram sinalizados com o objetivo de auxiliar as professoras a identificar os efeitos das atividades de contação de história no repertório verbal das crianças (e.g., após a criança emitir a palavra Charrete, a pesquisadora falava “Viu? Ele falou a palavra Charrete!”). Tais sinalizações eram seguidas ou

³ As atividades relacionadas à história, inicialmente denominadas de Atividades de leitura compartilhada de histórias, passaram a ser denominadas de Atividades de contação de histórias uma vez que algumas professoras não realizavam a leitura do livro para contar as histórias.

não de discussões sobre o comportamento destacado. Essas discussões poderiam ser iniciadas pela pesquisadora ou pela professora.

Após a apresentação do vídeo, era dado início à Segunda Etapa. O notebook era desligado e a pesquisadora iniciava a discussão com a professora, solicitando que ela falasse um pouco sobre o que tinha achado da atividade analisada. Em seguida, a pesquisadora propunha alguns temas previamente estabelecidos e referentes à realização da atividade (e.g., estratégias que não foram utilizadas durante a atividade, mas que poderiam ter sido incluídas), seguidos de sugestões para a realização da atividade de contação de história seguinte (e.g., usar a estratégia de Destacar a Palavra-alvo também com as palavras já trabalhadas em outras atividades de contação de história sobre o mesmo livro). Em todos os temas propostos pela pesquisadora a professora era incentivada a discutir, trazer exemplos e, principalmente, propor alternativas com base nas experiências que ela teve com as atividades de leitura ou contação da história. Temas trazidos pela professora também eram amplamente discutidos.

Fase 5 – Sondagem Intermediária e Pós-teste. Oito semanas após a realização do pré-teste, foi aplicada a sondagem intermediária com as mesmas crianças que realizaram o pré-teste, seguindo os mesmos procedimentos deste. Ao final das 13 semanas de leitura compartilhada foi realizada a avaliação do desenvolvimento (Teste Denver II) e da linguagem (ADL) de todas as crianças que participaram da pesquisa, e o pós-teste com as 15 crianças que passaram pelo pré-teste e pela sondagem intermediária.

Para a realização das avaliações de desenvolvimento e de linguagem, cada criança foi conduzida individualmente para a sala cedida pela instituição. Ao chegar na sala a pesquisadora pediu que a criança sentasse em uma das cadeiras, com a tarefa a ser realizada na sua frente. Com as 15 crianças que fizeram o pré-teste e a sondagem intermediária, era realizado inicialmente o pós-teste, seguido da avaliação da linguagem e, por último, a

avaliação do desenvolvimento. Com as demais crianças, foram realizadas apenas as avaliações da linguagem e do desenvolvimento.

A avaliação da linguagem (Teste ADL) era realizada conforme protocolo padronizado do teste e durava em média 20 minutos. Ao final, caso a criança se mostrasse desinteressada ou cansada, a pesquisadora jogava o jogo “Pula Macaco” com ela, com a condição de que a próxima tarefa fosse realizada até o final. Em seguida, era iniciada a avaliação do desenvolvimento da criança (Teste Denver II), também de acordo com as instruções específicas do teste. Essa avaliação tinha duração média de 15 minutos. Ao final das avaliações a criança era conduzida de volta para a sala de aula ou para o local onde se encontrava a turma.

Crianças que obtiveram resultados indicativos de risco de atraso no desenvolvimento de acordo com o Teste de Triagem Denver II ou apresentaram distúrbio moderado ou severo no desenvolvimento da linguagem de acordo com o ADL, tiveram os responsáveis devidamente informados, por meio de entrevista individual marcada nas dependências da própria escola.

Fase 6 - *Follow-up*. Cinco meses após o término da coleta de dados foi realizado um *follow up* com as professoras. Neste, as três professoras foram contatadas e foi realizada com elas uma breve entrevista semi-estruturada (Apêndice 4).

Análise de dados

Análise do uso de estratégias pela professora (medida direta). O uso de estratégias (variável dependente - medida direta) por parte das professoras durante as atividades de contação de história foi realizada a partir da análise das filmagens dessas atividades. Considerou-se como "Atividade de Contação de Histórias" (CH) as situações nas quais a professora realizava a narração de uma história para as crianças, com o auxílio do livro (por meio de sua leitura e/ou da apresentação das ilustrações para a classe) ou de outros elementos

como: a) respostas verbais das crianças sobre o enredo da história (situações nas quais as próprias crianças auxiliavam na narração da história); b) interpretações teatrais da própria professora; c) personagens físicos, como fantoches ou bonecos, confeccionados especificamente para a narração ou não. Durante essas atividades foram identificadas as estratégias utilizadas pelas professoras para o ensino explícito de palavras-alvo, que eram as palavras selecionadas, previamente ou durante a atividade, para serem ensinadas para as crianças.

A CH poderia ser seguida ou não de Atividade Complementar (AC). Foi classificada como AC qualquer atividade prática que envolvia explicitamente a temática do livro trabalhado, cujo objetivo era suplementar a compreensão das crianças a respeito do enredo ou das palavras-alvo trabalhadas, ou favorecer a emissão das palavras-alvo pelas crianças, com ou sem o uso de estratégias. As ACs poderiam ser aquelas discutidas durante o *workshop* ou planejadas pelas professoras. As ACs discutidas eram aquelas explicitamente apresentadas e discutidas durante o *workshop*: a) jogo de tabuleiro para trabalhar as palavras da história; b) uso de cartões com figuras referentes às palavras-alvo para trabalhar o significado das palavras e/ou iniciar conversas; c) realizar jogos como “Seu Mestre Mandou”, pedindo para as crianças realizarem alguma ação relacionada com o significado das palavras-alvo; d) levar o objeto referente à palavra-alvo para apresentar às crianças; e) realizar rodas de conversa sobre palavras-alvo (ao final da contação da história, iniciar conversas direcionando perguntas para as crianças sobre essas palavras). As ACs planejadas foram atividades programadas e desenvolvidas pelas professoras especificamente para discutir algumas palavras-alvo, podendo ser completamente novas ou atividades rotineiras da classe, mas utilizadas pela professora para trabalhar explicitamente as palavras-alvo, ou, ainda, atividades discutidas durante as consultorias colaborativas. Por exemplo: após a contação da história, ao conduzir uma atividade de desenho sobre a palavra “Charrete”, a professora repetia para os alunos o

seu significado enquanto eles realizam essa atividade – a atividade de desenho era rotineira na classe, mas foi utilizada especificamente para trabalhar a palavra “charrete” logo após a CH, sendo categorizada, portanto, como uma AC.

A CH e as ACs foram analisadas separadamente para que fosse possível distinguir o uso de estratégias de ensino de palavras durante e após a CH. Essa análise foi feita por meio de um registro por amostragem de tempo, com intervalos de 15 segundos (Danna & Matos, 2011). O critério para se considerar o início da CH foi o momento em que a maioria das crianças estava sentada, com atenção voltada para a professora, e a professora direcionava a fala para todas elas sobre algum tópico do livro que seria lido (e.g., iniciar a contação da história propriamente dita, fazer perguntas relacionadas ao enredo da história ou fazer referência a alguma palavra da história). Foi considerada finalizada a CH quando: cessava a contação da história propriamente dita com a apresentação do desfecho da história e era dado início a uma AC; ou quando a professora mudava para uma atividade não relacionada à história ou ao conteúdo trabalhado sobre a história.

Uma AC foi considerada iniciada quando, ao concluir o desfecho da história contada, era iniciada uma atividade relacionada com o enredo da história lida ou com palavras presentes nessa história. O critério para o fim da AC, quando iniciada, era o início de outra atividade não relacionada ao enredo da história ou a palavras presentes nesta.

O tempo total de duração da CH e das ACs foi dividido, então, em intervalos de 15 s; em cada intervalo, foi marcada a ocorrência de uso de uma estratégia de ensino de palavras, com letras referentes à(s) estratégia(s) usada(s) (ver descrição das estratégias adiante), ou a não ocorrência do uso de uma das estratégias, marcada com um X. Ao final de cada sessão, calculou-se a porcentagem de intervalos de tempo em que se registrou a ocorrência de uso de estratégias. As estratégias de ensino de palavras foram categorizadas da seguinte forma:

1. Destacar as palavras-alvo (d): Quando uma ou mais palavras foram destacadas do contexto geral da história durante a CH ou durante as ACs por meio de: mudança na entonação na emissão da palavra-alvo (uso de uma entonação diferente da utilizada no restante da frase ao emitir uma ou mais palavras durante a CH ou durante a AC; ou quando uma ou mais palavras eram emitida fora de uma frase, com uma entoação diferente da comumente utilizada pela professora), uso de gestos e/ou expressões faciais acompanhando a emissão da palavra (como apontar ou fazer uma expressão de interrogação enquanto emitia a palavra-alvo), emissão da palavra no formato de pergunta. Exemplos: quando, após a emissão da palavra “Charrete”, a professora interrompe o curso da história e repete a palavra em formato de pergunta: “Charrete?”; ou quando, durante uma AC, a professora, ao emitir a palavra “Injustiça” utiliza algum gesto relacionado com o significado da palavra, como um sinal de negativo com o polegar virado para baixo.
2. Explicar o significado das palavras-alvo (e): Quando a professora definiu, explicou ou deu sinônimos para palavras-alvo durante a CH ou durante as ACs. Essas definições eram apresentadas oralmente, acompanhadas ou não de gestos, interpretações e/ou simulações teatrais, e poderiam fazer referência a características funcionais ou físicas do referente da palavra. Por exemplo: “Chaleira é um recipiente de metal ou vidro, com uma alça para segurar, uma tampa e um bico, e que serve para ferver água”.
3. Iniciar conversas sobre as palavras-alvo (i): Quando, durante a CH ou durante as ACs, a professora forneceu um contexto para que as crianças falassem a respeito da palavra-alvo (solicitando a definição da palavra-alvo para as crianças ou fazendo perguntas sobre estas). Esse contexto pode ter sido fornecido por meio de perguntas sobre a palavra ou sobre situações em que a palavra é empregada. Por exemplo: “Alguém sabe o que é uma charrete?”; ou “Quando a charrete apareceu na história?”.

É importante destacar que, em um mesmo intervalo, uma ou mais estratégias poderiam ser utilizadas. Nesse caso, marcava-se a ocorrência da estratégia no intervalo (para fins de cálculo de porcentagem), mas as duas ou mais estratégias empregadas eram anotadas com suas respectivas letras, para cálculo da porcentagem de ocorrência das estratégias. Dessa forma, a análise do uso de estratégias pela professora foi feita pelo cálculo da porcentagem de ocorrências de uso de estratégias durante a CH e durante as ACs, e pelo levantamento de porcentagem de ocorrência de cada estratégia específica ao longo da CH e das ACs.

Especificamente na quarta filmagem da P1, foram eliminados oito minutos e 30 segundos da análise, uma vez que a professora precisou desse tempo para vestir os alunos para a AC que seria desenvolvida na sequência. Optou-se por eliminar esse tempo da análise para não enviesar a medida de ocorrência de uso de estratégias, uma vez que essa atividade preparatória não constituía, nem atividade de CH, e nem AC. Em todas as demais sessões de filmagem de todas as professoras, as ACs, quando implementadas, iniciavam imediatamente após a atividade de CH, e a análise das filmagens era feita sem interrupções.

Após as análises das filmagens pela pesquisadora, com base nas categorias acima descritas, foi realizada uma segunda avaliação de 30% das filmagens por uma segunda juíza. Após essa avaliação de oito sessões de filmagem, foi calculado o índice de concordância (Danna & Matos, 2011) que ficou em 71,81%. Foram realizados então ajustes nas definições das categorias. Em seguida, as discordâncias em relação às estratégias foram discutidas entre a pesquisadora e a juíza e, na sequência, a juíza realizou a avaliação do total de 11 filmagens. O índice de concordância após essa segunda avaliação foi de 81,9%.

Análise da aprendizagem das palavras pelas crianças (medida indireta). O desempenho das crianças nas sondas de emparelhamento ao modelo e definição de palavras (variável dependente - medida indireta), foi analisado a partir dos acertos no pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste. Acertos nas sondas de emparelhamento foram

contabilizados a partir da contagem do número de vezes que o adesivo foi colado na figura correspondente ao modelo ditado. As definições das palavras feitas pelas crianças durante as sondas de descrição foram categorizadas para que pudessem ser registrados os acertos e erros nessa tarefa. As definições das palavras foram categorizadas da seguinte forma:

1. Definição Correta (DC): A resposta da criança foi considerada uma DC quando: a) descrevia um aspecto relacionado à função do referente da palavra solicitada. Por exemplo: diante da pergunta “O que é *Síndica*?”, a criança respondeu “Cuida do prédio”; b) descrevia um aspecto físico do referente da palavra solicitada, seja a sua cor (“*Pera* é um negócio amarelo”), alguma característica física do objeto (“*Mão* é o que tem 10 dedos”) ou algum aspecto relacionado à sua forma (“*Talito* é um troço fino”); c) descrevia a categoria mais ampla da qual a palavra fazia parte (“*Pera* é uma fruta”); ou d) apresentava um sinônimo da palavra (“*Xadrez* é cadeia”).
2. Definição Parcialmente Correta (DP): A definição dada pela criança era considerada DP quando: a) descrevia apenas alguma característica ou elemento particular do referente que, embora associado à palavra-alvo, não se estendia ao conceito geral da palavra (“*Teatro* é de fantoche”); b) descrevia um aspecto físico e um aspecto funcional do referente da palavra, mas um dos dois aspectos descrito incorretamente (“*Lençol* é um pano [correto] de limpar [incorreto]).”.
3. Definição Incorreta, mas Relacionada à História (DIR): A definição foi considerada uma DIR quando apresentava alguma relação com a temática de uma das histórias trabalhadas, mas não era correta em relação ao significado da palavra-alvo em avaliação. Uma DIR era computada se: a) fizesse menção a algum personagem de uma das histórias. Por exemplo: diante da pergunta “O que é *Síndica*?”, a criança respondeu “É quando tira o Pum e fica brava” – no livro *Quem Soltoou o Pum?*, quando o menino solta o cachorro Pum no prédio a síndica dá uma bronca nele. Nesse sentido,

a definição da palavra “sídica” foi incorreta, mas o contexto em que a palavra foi mencionada na história foi lembrada pela criança; b) a definição da palavra era feita pela criança cantando parte da música referente ao livro “Dez Sacizinhos”, da artista Fortuna, utilizada pela P1 em uma das atividades de CH; ou c) a criança utilizava outra palavra-alvo ou a definição de outra palavra-alvo presente no Livro de Teste para definir a palavra solicitada. Por exemplo: O que é Xadrez? “É quando tá de jejum”.

4. Definição Incorreta não Relacionada à História (DIN): Foi considerada uma DIN qualquer definição apresentada pela criança, sem qualquer relação com a palavra e que não se encaixasse em nenhuma das categorias anteriores. Por exemplo: diante da pergunta “O que é charrete?” a criança respondeu “É um negócio que bota”.
5. Não Define (N): Quando a criança não emitia nenhuma resposta verbal para definir a palavra solicitada pela pesquisadora, ou quando dizia que não sabia.

Após a análise das definições emitidas pelas crianças de acordo com as categorias acima descritas, uma segunda juíza categorizou as definições emitidas no pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste de 30% das crianças participantes da pesquisa. O índice médio de concordância foi de 84,3%, sendo 84,4% no pré-teste, 86% na sondagem intermediária e 82,5% no pós-teste.

Em seguida, a porcentagem de acertos das crianças nas sondas de emparelhamento e nas sondas de definição das palavras, em todas as sondagens, passaram por uma análise estatística de comparação entre dados amostrais vinculados (teste de Friedman). Essa análise foi realizada com o software *R* (R Core Team, 2018). Foi considerado significativo todo resultado com $p \leq 0,05$ (nível de significância de 95%). Quando a comparação entre as três sondagens (pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste) a partir do teste de Friedman apresentou $p \leq 0,05$, foi realizado um post hoc a partir do teste de Wilcoxon

pareado para que fosse possível identificar quais pares de sondagens apresentaram diferenças significativas entre si.

Análise das sessões de Consultoria Colaborativa. Durante a realização das sessões de consultoria os dois momentos planejados (ver Fase 4 – Procedimento) não puderam ser identificados de forma separada, de tal forma que houve sobreposição de discussão dos vídeos e de discussão de temas, suscitados pela análise da filmagem ou não. Diante disso, a análise das sessões foi realizada pela contabilização da frequência de introduções de tema para discussão pelas professoras e pela pesquisadora, assim como pelo levantamento dos temas mais frequentemente abordados ao longo das sessões. A categorização das sessões de consultoria foi realizada, então, em relação a dois tópicos: quem introduziu o tema para discussão e o tipo de conteúdo discutido.

A introdução de temas foi categorizada da seguinte forma:

1. Temas sugeridos pela pesquisadora - Um tema poderia ser sugerido pela pesquisadora nas seguintes situações: a) a partir do realce de algum comportamento (da professora ou das crianças) identificado na filmagem, seguido de alguma informação referente ao que foi identificado; b) a partir de alguma pergunta direcionada para a professora; c) a partir de sugestões de comportamentos que poderiam ser emitidos em algum momento da sessão de CH;
2. Temas sugeridos pela professora - Um tema poderia ser sugerido pela professora nas seguintes situações: a) a partir do realce de um comportamento identificado na filmagem pela professora, seguido de informações referentes ao que foi identificado; b) a partir de uma pergunta direcionada para a pesquisadora; c) a partir de sugestões de comportamentos que a própria professora poderia emitir em determinados momentos da sessão de contação de história; d) a partir de referências

a situações de interação com crianças e/ou de contação de histórias vivenciadas pela professora, não necessariamente em atividades relacionadas com a pesquisa.

Foram identificadas duas categorias gerais de temas sugeridos ao longo das sessões de consultoria, as quais poderiam ser sugeridas pela pesquisadora ou pelas professoras. Os temas identificados foram:

- a) Temas relacionados à sessão de contação de história- Um tema foi considerado relacionado à sessão de contação de história quando fizesse referência explícita ao período de CH e/ou de AC, abordando o uso de estratégias, atividades realizadas ou que poderiam ser realizadas, e/ou fazendo referência ao enredo da história;
- b) Temas relacionados a manejo de comportamento - Um tema foi considerado relacionado a manejo de comportamento quando fizesse referência explícita a algum comportamento das crianças, sem relação direta com a sessão de contação de histórias, como por exemplo, comportamentos das crianças que prejudicam ou facilitam a realização de atividades em sala ou formas de manejo do comportamento das crianças que foram ou poderiam ter sido utilizadas pela professora.

Análise do *Follow Up*. A análise dos dados coletados no *follow up* foi descritiva, feita a partir das respostas dadas pelas participantes individualmente.

Resultados

Inicialmente serão apresentados os resultados referentes à medida primária, ou seja, os efeitos do programa de desenvolvimento profissional sobre o uso de estratégias pelas professoras ao longo da intervenção e a análise das sessões de consultoria colaborativa. Em seguida serão apresentados os efeitos das sessões de contação de história na aprendizagem de palavras das crianças (medida secundária), apresentando primeiramente os dados gerais referentes às sessões de contação (livros lidos, palavras trabalhadas e palavras emitidas pelas crianças). Por último serão apresentados os resultados do *follow up* realizado após a conclusão da intervenção.

Uso de estratégias pelas participantes

Os períodos de Contação de História (CH) e de Atividade Complementar (AC) foram analisados separadamente. A Figura 13 apresenta a porcentagem de intervalos em que foram utilizadas estratégias durante o período CH, para cada professora, em cada sessão, durante as fases Linha de Base Zero (antes do *workshop*), Linha de Base Um (antes do início das consultorias colaborativas) e Consultorias Colaborativas. Cada série de dados apresenta uma linha de tendência, para cada fase experimental. Os dados de filmagem referentes à sessão 1 de P2 foram perdidos por problemas técnicos com a filmadora.

Figura 13. Percentual de intervalos em que as professoras (P1, P2 e P3) utilizaram estratégias durante o período CH. A linha tracejada indica os momentos de mudança de fase (LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa) para cada participante.

De acordo com a Figura 13, observa-se que, na fase LB Zero, P2 apresentou a maior porcentagem de intervalos utilizando estratégias (76%), seguida por P3 (52%) e por P1 (20%). Na passagem para a LB Um, que ocorreu após a implementação do *workshop*, observa-se um aumento na porcentagem de uso de estratégias para P1 e P3 (92% e 76%, respectivamente), e uma queda discreta para P2 (71%).

De modo geral, as três participantes mantiveram um nível estável de uso de estratégias ao longo de LB Um, com uma discreta tendência de queda para P1 e P3. Observa-se, também, maior variabilidade para P2 (especialmente nas três primeiras sessões).

Apenas P1 e P3 passaram pela implementação das sessões de consultorias colaborativas. Nessa fase, observa-se que não houve aumento na porcentagem de uso de estratégias durante as sessões de contação de histórias para nenhuma das duas participantes, em comparação à Linha de Base Um. Para P1, observa-se uma porcentagem estável de uso das estratégias ao longo de todo o período (entre 50% e 80%, a partir da 6ª sessão), com uma discreta tendência de aumento ao longo das consultorias. P3 apresentou porcentagem de uso de estratégias variando entre 54 e 85%, com maior variabilidade entre as sessões e também com discreta tendência de aumento, conforme a Figura 13.

A Figura 14 apresenta a porcentagem de uso de estratégias durante o período AC, para cada professora em cada sessão durante as fases Linha de Base Zero (antes do *workshop*), Linha de Base Um (antes do início das consultorias colaborativas) e Consultorias Colaborativas.

Figura 14. Percentual de intervalos em que as professoras (P1, P2 e P3) utilizaram estratégias durante o período AC. A linha tracejada indica os momentos de mudança de fase (LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa) para cada participante.

Durante a fase LB Zero, apenas P2 e P3 realizaram Atividade Complementar. De acordo com Figura 14, P2 passou quase 90% dos intervalos utilizando estratégia, enquanto P3 realizou a atividade, mas não utilizou estratégias em nenhum intervalo. No caso de P2, a história utilizada tinha o objetivo de ensinar partes do corpo, desse modo a professora realizou uma atividade complementar configurada por uma roda de conversa, na qual ela direcionou muitas perguntas para as crianças sobre palavras da história, por isso a porcentagem de intervalos utilizando estratégias ficou muito alta. Após a implementação do *workshop*, durante a LB Um, apesar da variabilidade grande na porcentagem de intervalos utilizando estratégia para as três participantes, P1 e P2 apresentaram tendência decrescentes, enquanto que P3 apresentou tendência crescente. Com exceção da primeira sessão de P3, as três professoras realizaram atividades complementares em todas as sessões durante LB Um. No entanto, na quarta sessão de P1 é possível identificar que, apesar de ter sido realizada atividade complementar, nenhuma estratégia foi utilizada.

Na fase Consultoria Colaborativa P1 e P3 permaneceram apresentando uma variabilidade grande de uso de estratégias durante o período AC ao longo das sessões, porém, com uma tendência crescente, tanto para P3 (variando de 34% a 77% de intervalos utilizando estratégia), quanto para P1 (variando de 9% a 62% de intervalos utilizando estratégias) (Figura 14).

Uso de cada estratégia

A Figura 15 apresenta a porcentagem de intervalos em que cada estratégia foi utilizada durante o período CH, para cada professora ao longo de todo o procedimento. As linhas pontilhadas separam as fases do estudo. Optou-se por apresentar apenas o uso específico de cada estratégia durante o período de CH uma vez que, durante o período de AC, o uso de cada estratégia variava muito em função da atividade planejada e conduzida pelas professoras

(algumas atividades privilegiavam uma estratégia pela sua natureza, e não tinham relação específica com a atuação da professora).

Figura 15. Percentual de intervalos de ocorrência cada uma das estratégias no período CH para P1, P2 e P3, nas fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa. Na legenda: “d” se refere à estratégia “Destacar as palavras-alvo”, “e” a “Explicar o significado das palavras-alvo” e “i” a “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”.

De acordo com a Figura 15 é possível identificar que, de modo geral para todas as participantes, ao longo das sessões, o uso da estratégia “Destacar as palavras-alvo” diminuiu gradualmente (com exceção de P3 após o início das consultorias), enquanto que o uso das outras estratégias aumentou progressivamente. “Destacar as palavras-alvo”, porém, foi a estratégia mais utilizada em todas as sessões, seguida de “Explicar o significado das palavras-alvo” e “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”. Essas duas últimas estratégias, nas últimas sessões, passaram a ser utilizadas praticamente na mesma porcentagem de intervalos para P1 e P3.

Durante a fase LB Zero P2 apresentou o maior percentual de uso da estratégia “Destacar as palavras-alvo” (72%), seguido de P3, (52%) e por último P1 (17%). Nessa fase P1 não utilizou a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” e utilizou a estratégia “Explicar o significado das palavras-alvo” em apenas 3% dos intervalos. Já P2 utilizou as estratégias “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” e “Explicar o significado das palavras-alvo” em apenas 4% dos intervalos. P3 não utilizou nenhuma dessas duas estratégias em LB Zero.

Na fase LB Um, para P1, a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” apresentou valor máximo de 8% dos intervalos e a estratégia “Explicar o significado das palavras-alvo” apresentou valor máximo de 32% dos intervalos. Essas estratégias, para P2 nessa fase atingiram valores máximos de 11% e 32%. E para P3, ambas as estratégias apresentaram valor máximo de 13% e 34%, respectivamente.

Durante a fase Consultoria Colaborativa, P1 e P3 utilizaram menos as estratégias “Destacar as palavras-alvo” quando comparada às outras fases da intervenção. O valor mais baixo que o uso dessa estratégia atingiu foi de 30% e 42%, para cada professora. Porém, nessa fase, a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” apresentou seu maior valor,

quando comparado às outras fases da intervenção, sendo eles 33% e 22%, respectivamente para cada professora.

Consultoria Colaborativa

Serão apresentados a seguir os resultados referentes às sessões de consultoria colaborativa. A Figura 16 apresenta o percentual de vezes em que a pesquisadora e cada professora iniciaram temas para discussão durante as sessões de consultoria colaborativa.

Figura 16. Porcentagem de vezes que temas foram introduzidos pela Pesquisadora e por P1, P2 e P3 durante cada sessão de consultoria colaborativa.

Em geral, observa-se na Figura 16 que a pesquisadora introduziu mais temas de discussão em todas as sessões de consultoria, com todas as professoras. Nas consultorias com P1, a pesquisadora foi responsável pela introdução de mais de 65% dos temas discutidos; com P2, por mais de 60% e com P3, por mais de 50%. Essas porcentagens se mantiveram estáveis ao longo das sessões, de modo que P1 foi responsável por entre 10% e 35% das introduções de temas nas sessões, e P2 e P3 por entre 20% e 40% dos temas trazidos à discussão. Não se observa, portanto, aumento ou diminuição da contribuição das professoras ao longo das consultorias.

A Figura 17 apresenta a porcentagem dos temas discutidos em cada consultoria, com cada participante. As categorias analisadas foram “Temas relacionados à sessão de contação de histórias” e “Temas relacionados a manejo de comportamento”.

Figura 17. Porcentagem ocorrência das categorias “Temas relacionados à sessão de contação de história” (na legenda, “Contação de histórias”) e “Temas relacionados a manejo de comportamento” (na legenda, “Manejo de comportamento”) durante cada sessão de consultoria colaborativa com P1, P2 e P3.

De acordo com a Figura 17, observa-se que, para as três participantes, houve um equilíbrio entre a discussão de temas relacionados à atividade de CH e ao manejo do comportamento dos alunos. Em todas as sessões, os dois temas ocupavam, cada um, metade da sessão.

A Figura 18 apresenta a quantidade de vezes total que foram introduzidos temas pela pesquisadora dentro da categoria “Temas relacionados a sessão de contação de história” e “Temas relacionados a manejo de comportamento” e a quantidade total de vezes que foram introduzidos esses temas por cada uma das professoras ao longo das sessões de consultoria colaborativa.

Figura 18. Porcentagem média de introdução às categorias “Temas relacionados à sessão de contaçon de história” e “Temas relacionados a manejo de comportamento” pela Pesquisadora, (na legenda, “Contaçon P” e “Manejo P”) e de introdução dessas categorias por P1 (na legenda, “Contaçon P1” e “Manejo P1”), P2 (na legenda, “Contaçon P2” e “Manejo P2”) e P3 (na legenda, “Contaçon P3” e “Manejo P3”) durante todas as sessões de consultoria colaborativa.

De acordo com a Figura 18, de modo geral, com as três professoras a Pesquisadora introduziu mais temas relacionados à categoria “Temas relacionados à sessão de contação de história”, enquanto que as três professoras introduziram mais temas relacionados à categoria “Temas relacionados a manejo de comportamento”. Apenas com P3, de modo geral, a pesquisadora introduziu temas relacionados a ambas as categorias igualmente. Entre as professoras, P2 foi a participante que introduziu mais temas relacionados a manejo de comportamento (25%), seguido por P3 (18%) e por último P1 (17%).

Ao longo das sessões de consultoria colaborativa, uma grande variedade de temas surgiu dentro das duas categorias gerais identificadas (“Temas relacionados a sessão de contação de história” e “Temas relacionados a manejo de comportamento”). Serão apresentados aqui os temas mais frequentes nas sessões de consultoria colaborativa para as três professoras.

Dentro da categoria “Temas relacionados à sessão de contação de histórias” o tema “Atividades complementares” foi discutido em todas as sessões realizadas com P2 e P3, além de ter sido discutido em sete das oito sessões realizadas com P1. Neste eram discutidas as atividades complementares realizadas e o planejamento das próximas atividades a serem realizadas. Já dentro da categoria “Temas relacionados a manejo de comportamento” o tema “Formas de manejo de comportamento” apareceu em todas as sessões com P3, cinco sessões com P1 e em uma sessão com P2. Este consistia na identificação, por parte da pesquisadora, de comportamentos emitidos pela professora que configuravam um manejo adequado ou inadequado do comportamento das crianças, por exemplo, quando a professora identificava a emissão de uma resposta verbal correta, por parte de uma das crianças, e a destacava a partir da repetição dessa resposta ou a partir de frases como “*Muito bem*”, seguido do nome da criança, configurando um manejo adequado; ou, quando a criança emitia uma resposta verbal correta, mas a professora a colocava em extinção, na tentativa de dar continuidade à atividade,

configura um manejo inadequado. Esse tema englobou, também, discussões sobre possíveis formas de manejo de comportamento mais efetivas e adequadas, como por exemplo, evitar punir excessivamente comportamentos inadequados e paralelamente destacar comportamentos adequados emitidos pelas crianças.

Efeitos do uso de estratégias na aprendizagem de palavras pelas crianças (medida secundária)

Os efeitos do uso de estratégias na aprendizagem de palavras das crianças foram analisados de duas formas. A primeira forma se refere à participação das crianças durante as atividades de contação de história, e a segunda forma se refere à análise estatística das médias de acertos das crianças nas tarefas de definição e emparelhamento das palavras testadas em cada uma das sondagens (pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste).

Para que fosse possível a segunda análise de aprendizagem, foram selecionadas previamente palavras-alvo presentes nos livros as quais foram usadas nas tarefas de definição e emparelhamento realizadas pelas crianças. Como as professoras não tiveram acesso a essas palavras, as palavras trabalhadas pelas professoras e as palavras testadas pela pesquisadora não foram necessariamente as mesmas. Assim, a emissão de palavras e definições apresentadas pelas crianças durante as sessões de contação de história tiveram estreita relação com as palavras trabalhadas pelas professoras.

Diante disso, primeiramente serão apresentadas as palavras trabalhadas pelas professoras e quais dessas palavras e/ou seus significados foram emitidas pelas crianças. Em seguida será apresentada a primeira medida de aprendizagem das palavras pelas crianças, referente à participação destas. Na sequência, serão apresentadas as palavras trabalhadas pelas professoras que coincidiram com as palavras testadas pela pesquisadora. Por fim, será apresentada a segunda forma de análise da aprendizagem das crianças, agora referente apenas às palavras testadas.

Sessões de contação de história e seleção de palavras pelas professoras

De modo geral para as três participantes, cada livro foi lido pelo menos duas vezes, com exceção dos livros utilizados durante a Linha de Base Zero, os quais foram selecionados pelas professoras para serem lidos apenas nessa fase, durante uma única sessão. P2 leu apenas dois dos livros, uma vez que teve que abandonar a pesquisa e P3 finalizou o procedimento com duas sessões de um livro extra, “Mas que Mula”, selecionado por ela. P3 optou por acrescentar um livro novo, pois relatou dificuldades em manter a turma interessada na história lendo a mesma mais de duas vezes.

As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam dados gerais referentes às sessões de contação de história para cada participante: título do livro, palavras-alvo trabalhadas pelas professoras durante as leituras de cada livro, as palavras emitidas por pelo menos uma criança da classe durante as sessões de cada livro e a porcentagem de correlação entre a quantidade de palavras faladas e/ou definidas pelas crianças e a quantidade de palavras trabalhadas pelas professoras.

Tabela 3

Total de Palavras-Alvo Trabalhadas por P1 de Cada Livro, Total de Palavras Faladas/Definidas Pelas Crianças a Porcentagem De Palavras que Foram Faladas/Definidas pelas Crianças, Do Total de Palavras Trabalhadas

P1					
Livros	Camila e seus amigos	Dez Sacizinhos	Quem soltou o Pum	Charalina	Bugigangas
Palavras-alvo trabalhadas	Adota; Aline; chamou; eu Nancy; não; vestindo.	Biscoito; brinco; carro; charrete; cinco; círculo; colar; cuca; demasiado; dez; dois; em cima; emborcou; enferrujado; fogo; fugir; imóvel; jacaré; jejum; leis; mágica; marrom; mofado; negro; nenhum; nove; oito; pegou; puxa; quatro; Roberto roda; saci; sacizinho seis; sete; sumiu; Tatiana Belink; teatro; três; triste; um; urucum; velho; virou; xadrez.	Adora; bagunça; banheiro; barro; barulho; bem grande; Blandina Franco; bravo; bronca; cachorro; caminha; cara feia; casa; chovendo; chuva; chuveirar; Clotilde; cobertas; de repente; dentro; diretora; distração; dormindo; emporcalhar; errada; escapou; estranho; falta de educação; fedido; festa; genial; grande; ideia; injustiça; irmãozinho; jardim; José Carlos Lollo; justiça; lá fora; lá na casinha; maior; mecânica; menino; molhado; muito; oito; olham feio; pais; patinhas; prédio; pressionar; pum; quase; sala; síndica; tapete; tempo; todas; todo sujo; triste; tudo.	Aconteceu; água; Amélia; até; Bastião; bom; borboleta; bule; casa; chá; chaleira; Charalina: chorando; choveu; chuva; cinco; cozia; cozinha; crescer; de volta; dela; dentro; dois; feliz; ferro; flor; furada; furo; injusto; Josefina; junto; lagartinha; linda; louça; meu Deus; muito; Nelson Albusu; nome; ovo; pá; panelas; passarinho; pequena; pés; quatro; quentinho; reciclar; sapo; senhora; sol; sombras; talito; tempo; todas; três; um dia; vaso; verdinho; vovozinha; xícaras.	Alguma coisa; amassada; aonde; atividade; bolinhas de gude; boneco; botão; bugigangas; casa; casinha; celeiro; cinco; coelho; dez; dois; duas; em baixo; estábulo; Felipe; fez; fumacinha; Hye Eun Shin; Japão; japonesa; jogado; lápis; latinha; lugar; madeira; mais; nove; números. oito; palitinhos; palito de fósforo; palito; paninhos; peão; prego; prendedores; quatro; reciclar sapatilhas; seis; sete; sucata; tablado; tábua; tampa de panela; tampinhas; três; trilho; tubinho de tinta; tudo; um; vaquinha; vários; vassourinhas; velhas; zero;
Palavras faladas/definidas pelas crianças	X	Brinco; charrete; cuca; dez; dois; emborcou; enferrujado; imóvel; jejum; marrom; mofado; negro; nove; quatro; saci; sacizinho; seis; urucum; xadrez.	Brava; cara feia; chovendo; Clotilde; diretora; emporcalhou; fedido; injustiça; injusto; José Carlos; justo; mecânica; oito; Pum; síndica; tapete.	chá; chaleira; Charalina; chuva; cinco; cozia; dois; flor; furo; louça; Nelson Albusu; ovo; panela; pés; quatro; saco; talito; tempo; três; um.	Botão; Bugigangas; celeiro; cinco; estábulo; Hye Eun Shin; latinha; peão; prendedor; quatro; sete; sucata; tablado.
Porcentagem de palavras falada/definidas pelas crianças	X	41,30%	26,22%	33,33%	21,66%

Tabela 4

Total de Palavras-Alvo Trabalhadas por P2 de Cada Livro, Total de Palavras Faladas/Definidas Pelas Crianças a Porcentagem De Palavras que Foram Faladas/Definidas pelas Crianças, Do Total de Palavras Trabalhadas

P2				
Livros		O bebê da cabeça aos pés	Dez Sacizinhos	Quem Soltou o Pum
Palavras Trabalhadas		Adorável; atentar; azuis; barriga; bebê; boca; braço; cabeça; cabelo; cadê; castanho; cílios; corpo; cotovelo; coxa; de cada lado; dedinhos; dentes; duas; escuros; espirro; inteiro; joelho; língua; lisinha; mais; mão; morder; nariz; olhos; ombro; orelha; pele; pequeninhos; pequenos; pernas; pés; pescoço; pretinho; roliças; sentir; sobrancelha; testa; toda; todo mundo; verdes.	Charrete; de volta; demasiado; dez; emborcou; enferrujado; imóvel; jejum; lei; mas; mofado; não; nenhum; nove; nunca; seis; Tatiana Belink; todas; todos; urucum; velho; xadrez.	Árvore; bobo; brava; cara; casa; certa; cheiro; chuva; combinados; cuida; de baixo; de verdade; depois; distração; emporcalhou; falta de educação; fedido; feio; festa; forte; genial; genialidade; horrível; injustiça; injusto; justo; maiô; maior; mas; molhado; muito bem; muito; não gosta; não; nunca; primeira; Pum; santa; segurar; sempre; síndica; soltar; soltei; tempão; Tia Clotilde; toda; todo mundo; um monte; urucum.
Palavras faladas/definidas pelas Crianças		Barriga; nariz; olho; orelhas; pernas.	Imóvel; jejum; urucum; xadrez.	Genial; injustiça; justo; síndica.
Porcentagem de palavras faladas/definidas pelas crianças		10,86%	18,18%	8,16%

Tabela 5

Total de Palavras-Alvo Trabalhadas por P3 de Cada Livro, Total de Palavras Faladas/Definidas Pelas Crianças a Porcentagem De Palavras que Foram Faladas/Definidas pelas Crianças, Do Total de Palavras Trabalhadas.

P3						
Livros	As Nuvens	Dez Sacizinhos	Quem soltou o Pum	Charalina	Bugigangas	Mas que mula
Palavras trabalhadas	Bem; cabra; cheio; cumprido; desajeitadamente; enorme; esticando; favorito; firme; girafa; justamente; mas; máximo; muito; perdeu; perigosamente; próprios; queijos; rato; tanto; um.	Acordou; brinco; capotou; chorou; cinco; comeu; cuca; demasiado; dez; dois; dormiu; emborcou; enferrujado; fogo; fusca; imóvel; jejum; leis; mas; mofado; muito; não; nenhum; nove; nunca mais.	Ano; assim; atrapalha; Blandina Franco; brava; cansado; certa; cheiro; chovendo; de baixo; de novo; distração; ela; embaixo; emporcalhou; fedido; feio; florido; genial; grande; inteirinho; interrogação; José Carlos Lollo; lá; maior; mas; muito; ninguém; nunca; prender; Pum; sempre; síndica; tempão; Tia Clotilde; toda; todo mundo; todo; um monte; um; vizinho.	Amélia; barriga; Bastião; cá; caldeirão; caule; Chaleira; Charalina; cheiro; chiava; chulé; correndo; depois; divina; entusiasmo; estranha; flor; fundo; germinou; imóvel; inteira; jogou; Josefina; lá; lavar; loucos; luz; mais; muito; ninguém; olhou; pesadelo; quase; quentinha; rapidamente; regou; sem atraso; sem; semente; só; talco; também; tão; todas; transformando; tudo.	Adorava; aposta; atenção; botões; bugigangas; cada; carneiro; casa; cavalo; cercadinho; cheias; cinco; coelho; dar; de baixo; dois; duas; embaixo; escondido; estabulo; fumacinha; inteiro; lá; lápis; latinhas; mas; mexeu; não; novas; nove; oito; olhos; orelhas; ou; pequenos; primavera; quatro; retalho; saco de arroz; sacos; sapatilhas; seis; sete; sorvete; tampa; tão; telefone; todas; transformadas; trem; três; tubinho; um; uma; utilidade; velhas.	Acabar; açúcar em torrão; adorou; água; ajuda; Ana Rosa; bom; cabeçuda; cafuné; camisa; castigo; cenoura; chapéu; chicote; cócegas; colarinho; desempacou; Dona Viola; empacada; empurrar; ensopada; fome; gelada; imóvel; Joana; marra; menos; Mula; não; nem; orelha; osso; parada; pena; presente; puxou; quarenta e três; sem; simpatia; sossegada; tesoura; todo mundo; vassourada; vitrola.
Palavras faladas/definidas pelas crianças	X	Brinco; capotou; dez; dois; emborcou; imóvel; jejum; mofado; nove; parado; quatro; sacizinho; safar-se; sete; urucum; xadrez.	Genial; Pum; síndica; vizinho.	Chaleira; Charalina; chulé; entusiasmo; germinou; pesadelo; talco.	Bugigangas; coelho; dez; estábulo; nova; sapatilhas; três; um; velha.	Cafuné; colarinho; desempacou; empacada; imóvel; parada; vitrola.
Porcentagem de palavras faladas/definidas pelas crianças	X	37,20%	9,75%	15,21%	16,07%	15,90%

De acordo com as Tabelas 3, 4, e 5, P1 selecionou, em média, 46 palavras por livro, P2, 39 palavras e P3, 41 palavras. Assim, é possível identificar que as professoras trabalharam uma quantidade muito maior de palavras nas leituras de cada livro, em comparação à quantidade de palavras faladas pelas crianças. As crianças de P1, P2 e P3 emitiram, em média, respectivamente 30%, 12% e 18% das palavras trabalhadas ao longo das sessões de leitura.

Efeito do uso de estratégias na participação das crianças

Diante das palavras trabalhadas pelas professoras, foi analisada a medida de participação das crianças, que se refere à ocorrência de emissões verbais, por parte de pelo menos uma das crianças, das palavras trabalhadas pela professora ou do seu significado. Esta medida, em teoria, deveria apresentar estreita relação com a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” uma vez que o uso da mesma, de acordo com sua definição, permite a ocorrência dessas emissões verbais pelas crianças. Desse modo, a seguir será apresentado pela Figura 19 o percentual de intervalos em que foi registrada a ocorrência verbal, por parte das crianças, das palavras trabalhadas pela professora e/ou seu significado, em conjunto com o uso desta estratégia durante os períodos CH de cada sessão de contação de história ao longo das fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa. Essa mesma medida será apresentada pela Figura 20, durante o período AC, também para essas três fases da pesquisa.

Figura 19. Percentual de intervalos em que as crianças emitiram verbalmente as palavras trabalhadas pela professora e/ou sua definição, ao longo de todas as sessões no período CH (linhas sólidas). As barras apresentam o percentual de intervalos em que P1, P2 e P3 utilizaram a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”. As linhas tracejadas separam as fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa.

De modo geral, observa-se na Figura 19 uma correspondência entre as emissões verbais das crianças e o uso da estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” para as três professoras. A porcentagem de ocorrência das emissões verbais ficou sempre abaixo de 20% dos intervalos analisados (com poucas exceções).

Na LB Zero, não foi registrada a ocorrência de emissões verbais das crianças durante o período CH, de modo que apenas P2 utilizou a estratégia “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo” nessa fase. Durante LB Um, verificou-se o maior percentual de intervalos com emissões verbais das crianças para as professoras P1, P2 e P3, correspondendo respectivamente a 30%, 22% e 42%. Observa-se uma porcentagem discreta do uso da estratégia, e um registro de emissões verbais das crianças moderado para P1 e P2 quando comparada a P3. Para P2, nas sessões 4 e 5 não houve uso da estratégia, associado a nenhum registro de emissão verbal das crianças; já na sessão 6, quando P2 iniciou conversas (13% de ocorrência) houve cerca de 22% de intervalos nos quais foram identificadas emissões verbais das crianças (Figura 19).

A partir do início das sessões de consultoria colaborativa, em termos absolutos, as emissões verbais das crianças apresentam uma pequena queda para P1 e P3. Para ambas as professoras se observa que estas acompanharam de forma sistemática o uso dessa estratégia, para P1 permanecendo superior ao uso da estratégia em praticamente todas as sessões, e para P3 permanecendo inferior ao uso da estratégia, com exceção da sessão 12. De modo geral, não foi possível identificar mudanças no padrão do uso de estratégia ou de emissões verbais das crianças que possa ter relação com a implementação das sessões de consultoria colaborativa (Figura 19).

Figura 20. Percentual de intervalos em que as crianças emitiram verbalmente as palavras trabalhadas pela professora e/ou sua definição, ao longo de todas as sessões no período AC (linhas sólidas). As barras apresentam o percentual de intervalos em que P1, P2 e P3 utilizaram a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”. As linhas tracejadas separam as fases LB Zero, LB Um e Consultoria Colaborativa.

Em média o percentual de intervalos utilizando a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo”, para as três professoras, se apresentou maior no período AC (Figura 20) quando comparado ao período CH (Figura 19), porém, a média de emissões verbais das crianças permaneceu abaixo de 20% dos intervalos, como foi identificado no período CH. Ainda assim foi possível identificar uma relação entre o uso da estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” e emissões verbais das crianças para todas as professoras. P1 e P2 apresentaram padrões de uso da estratégia mais estáveis, quando comparados a P3, estando relacionado também a padrões mais estáveis de emissões verbais das crianças.

Durante a fase LB Zero, P1 e P3 não utilizaram a estratégia “Iniciar conversas sobre as palavras-alvo” e, conseqüentemente não foi registrada nenhuma emissão verbal das crianças. Apenas P2 utilizou essa estratégia, e pode ser verificada uma porcentagem menor de intervalos com a presença de emissões verbais das crianças quando comparado a porcentagem de intervalos que P2 utilizou a estratégia nessa sessão (Figura 20).

Já durante a fase LB Um, as crianças de P1 e P2 apresentaram uma porcentagem de intervalos com emissões verbais sempre superiores ao uso da estratégia, com exceção da sessão 2 de P2, e essas porcentagens variaram de 4% a 12% para P1 e de 11% a 25% para P2. Com relação a P3 foi registrado uma variabilidade maior nessa fase, tanto com relação ao uso da estratégia quanto com relação às emissões verbais, variando de 0 a 53% e de 5% a 36%, respectivamente. Esta variabilidade de P3 na fase LB Um se manteve na fase Consultoria Colaborativa, de modo que, para essa professora, esta fase não aparentou influenciar no uso da estratégia ou nas emissões verbais das crianças no período AC. Já P1, passou a utilizar mais a estratégia nessa fase, estando relacionado a um aumento de intervalos em que as crianças emitiram verbalmente as palavras e/ou seu significado. .

Como as palavras selecionadas pela pesquisadora para compor os testes de emparelhamento e de descrição não foram comunicadas para as professoras, elas tiveram

liberdade para selecionar as palavras-alvo que quisessem em cada livro, sem a interferência da pesquisadora. Desse modo, a Tabela 6 apresenta os dados referentes à concordância entre as palavras trabalhadas pelas professoras e as palavras selecionadas pela pesquisadora.

Tabela 6

Concordância Entre Palavras Trabalhadas pelas Professoras e Palavras Seleccionadas Pela Pesquisadora

P1						
	Camila e seus amigos	Dez sacizinhos	Quem soltou o Pum	Charalina	Bugigangas	
Palavras que concordaram	X	Charrete; jejum; urucum; teatro; xadrez.	Distração; bronca; síndica; injustiça.	Chaleira; talito.	Celeiro; estábulo; sapatilhas.	
Palavras testadas	X	Charrete; jejum; urucum; teatro; xadrez.	Bronca; distração; injustiça; lençol; síndica.	Caldeirão; chaleira; primavera; semente; talito.	Celeiro; estábulo; palha; retalho; sapatilha.	
Concordância	X	100%	80%	40%	60%	
P2						
	O bebê da cabeça aos pés	Dez sacizinhos	Quem soltou o Pum			
Palavras que concordaram	X	Charrete; jejum; urucum; xadrez.	Distração; síndica; injustiça.			
Palavras testadas	X	Charrete; jejum; urucum; teatro; xadrez.	Bronca; distração; injustiça; lençol; síndica.			
Concordância	X	80%	60%			
P3						
	As nuvens	Dez sacizinhos	Quem soltou o Pum	Charalina	Bugigangas	Mas que mula
Palavras que concordaram	X	Urucum; jejum; xadrez.	Distração; síndica.	Chaleira; semente; caldeirão.	Retalho; estabulo; sapatilhas.	X
Palavras testadas	X	Charrete; jejum; urucum; teatro; xadrez.	Bronca; distração; injustiça; lençol; síndica.	Caldeirão; chaleira; primavera; semente; talito.	Celeiro; estábulo; palha; retalho; sapatilha.	X
Concordância	X	60%	40%	60%	60%	X

De acordo com a Tabela 6 pode-se observar que a concordância entre as palavras selecionadas pela pesquisadora e pelas professoras variou entre 40 e 100%. De modo geral, P1 e P2 selecionaram como palavras-alvo a serem trabalhadas 70% das palavras testadas pela pesquisadora, e P3 55%.

Sondagens de aprendizagem de palavras

Considerando a taxa de concordância entre as palavras trabalhadas pelas professoras e as palavras testadas, os resultados referentes à aprendizagem das palavras-alvo pelas crianças participantes da pesquisa serão apresentados de duas formas. Inicialmente serão apresentados os resultados referentes a todas as palavras testadas e, em seguida, serão apresentados os resultados referentes apenas às palavras testadas que foram trabalhadas pelas professoras. Para essa segunda medida foram consideradas as palavras trabalhadas por pelo menos duas professoras.

A Tabela 7 apresenta o número de acertos de cada criança, em cada sondagem (pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste) e para cada tipo de tarefa, bem como a média de acertos do grupo em cada sondagem, considerando como acerto para a tarefa de definição apenas definições corretas – DC (Ver seção Análise de Dados).

Tabela 7

Número de Acertos por Participante nas Tarefas de Emparelhamento ao Modelo e Definições de Palavras, e Média do Grupo nas Sondagens Pré-teste (PT), Sondagem Intermediária (INT) e Pós-teste (POT).

Alunos		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	Méd
Emp	PT	12	11	12	13	11	11	7	11	11	8	12	16	12	17	16	12,0
	INT	16	12	15	15	12	13	13	13	14	10	14	17	14	17	19	14,3
	POT	12	12	14	12	15	13	7	15	17	7	11	17	18	17	19	13,7
Def	PT	2	1	2	0	2	3	0	5	1	2	2	7	3	6	4	2,6
	INT	2	6	0	2	3	3	0	7	6	3	4	9	5	6	8	4,2
	POT	3	5	4	2	5	4	1	9	5	1	4	10	4	9	11	5,1

Nota: Emp - Tarefa de Emparelhamento; Def - Tarefa de Definição; PT - Pré-teste; INT - Sondagem Intermediária; POT - Pós-teste; Méd- Média.

O número de palavras testadas em cada tarefa foi 20. O pré-teste foi aplicado antes do início das sessões de contação de história, a sondagem intermediária na 8ª semana e o pós-teste após a 13ª semana. Pode-se observar na Tabela 7 que as crianças já apresentavam, em média, 60% de acertos nos testes de emparelhamento (em média, 12 palavras, variando de 7 a 16). Esse número aumentou na sondagem intermediária (14,3) e permaneceu quase inalterado no pós-teste (13,7). Da sondagem intermediária para o pós-teste é possível identificar que, para a maioria dos participantes (10 participantes) houve uma manutenção ou uma diminuição no número de acertos.

Nas tarefas de definição de palavras, é possível observar na Tabela 7 que as crianças apresentaram, no pré-teste, um número muito baixo de acertos (em média, 2,6 acertos, o que corresponde a 10% das palavras avaliadas). O número de definições corretas entre os participantes variou de nenhuma palavra (A4 e A7), a sete definições corretas (A12). A média de acertos nessa tarefa aumentou progressivamente entre as sondagens, passando para 4,2 e

5,1 acertos no pós-teste. No pós-teste, todas as crianças definiram corretamente ao menos uma palavra, com algumas apresentando acertos em relação a 10 ou mais palavras (A12 e A15).

A Figura 21 apresenta as médias de acerto da turma de cada professora para tarefas de emparelhamento e definição para as três sondagens (pré-teste, sondagem intermediária e pós-teste).

Figura 21. Média de acertos dos alunos selecionados de cada classe nas tarefas de emparelhamento e definição, nas avaliações de pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT).

De acordo com a Figura 21, na tarefa de emparelhamento a turma de P3 apresentou as maiores médias de acerto, atingindo a média mais alta no pós-teste (16,4), seguido da turma de P1, que apresentou a maior média na sondagem intermediária (14) e por último P2, com a maior média também na sondagem intermediária (12,6). Apenas as turmas de P1 e P2 apresentaram quedas nas médias de acerto no pós-teste para esse tipo de tarefa, em comparação a turma de P3. É importante ressaltar que com a turma de P2 foram trabalhados apenas os dois primeiros livros. Em termos absolutos, ao analisar as diferenças entre o pré-

teste e a sondagem intermediária, para todas as turmas, foi possível identificar que a turma de P2 apresentou maiores ganhos, de acordo com a diferença em porcentagens entre as médias de acertos dessas sondagens em relação a total de sondas (15%), seguidos pela turma de P1 (11%) e por último a turma de P3 (8%). Com relação a comparação entre a sondagem intermediária e o pós-teste apenas P3 apresentou ganhos.

Já tarefa de definição, foi possível identificar que todas as classes apresentaram um aumento progressivo nas médias de acertos ao longo das sondagens. Os grupos, porém, diferiram em relação ao desempenho de entrada (pré-teste), de modo que as crianças mais novas apresentaram menor média de acerto (1,4), seguido pelas crianças de P2 (2,2) com idade intermediária, e de P3 (4,4), composta pelas crianças mais velhas. Essa diferença se refletiu nos ganhos finais das crianças (pós-teste), nos quais estas apresentaram suas maiores médias: turma de P3 com 7,6, seguido por P2 com 4 e por último P1 com 3,8. Em termos absolutos, ao analisar as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste, a turma que apresentou maiores ganhos foi a turma de P3, de acordo com a diferença em porcentagens entre as médias de acertos dessas sondagens em relação a total de sondas (16%) seguido da turma de P1 (12%) e por último a turma de P2 (9%). Vale ressaltar que a turma de P2 não passou por nenhuma intervenção após a realização da sondagem intermediária uma vez que P2 saiu da pesquisa (Figura 21).

A Figura 22 apresenta a média de acertos nas tarefas de emparelhamento e definições de palavras nas diferentes sondagens para todas as palavras testadas.

Figura 22. Média de acerto dos participantes nas tarefas expressivas e receptivas nas avaliações pré-teste (PT), sondagem intermediária (INT) e pós-teste (POT).

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Pode-se observar na Figura 22 que, considerando as médias de acertos do conjunto das crianças em todas as sondagens, na tarefa de emparelhamento ao modelo houve um aumento muito significativo na média de acertos entre o pré-teste e a sondagem intermediária ($p < 0,001$) e um aumento significativo entre o pré-teste e o pós-teste ($p = 0,043$). No entanto, não foi encontrada diferença entre as médias de acerto da sondagem intermediária e do pós-teste ($p = 0,45$). Nas tarefas de definição de palavras, foi possível identificar um aumento muito significativo apenas entre o pré-teste e o pós-teste ($p < 0,001$) e um aumento significativo entre o pré-teste e a sondagem intermediária ($p = 0,032$). Novamente, não foi verificada diferença significativa entre a média de acertos da sondagem intermediária e do pós-teste ($p = 0,36$).

Observa-se, portanto, que ainda que as palavras testadas não tenham sido todas trabalhadas pelas professoras ao longo das sessões de CH, foi possível observar a aprendizagem dessas palavras nas tarefas avaliadas.

A Tabela 8 apresenta de forma descritiva a análise das definições emitidas pelas crianças individualmente, a partir das categorias utilizadas para análise, para todas as palavras testadas.

Tabela 8

Categorização das Definições Emitidas Pelos Alunos, em Pré-teste, Pós-teste e Sondagem Intermediária da Tarefa de Descrição das Palavras-alvo.

Alunos		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	Méd
PT	DC	2	1	2	0	2	3	0	5	1	2	2	7	3	6	4	2
	DP	0	3	3	1	1	4	0	0	1	2	2	8	2	3	5	2
	DIR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIN	0	4	12	0	8	8	3	3	2	10	0	2	7	8	3	3
	N	18	12	3	19	9	5	17	12	16	6	16	3	8	3	8	9
INT	DC	2	6	0	2	3	3	0	7	6	3	4	9	5	6	8	4
	DP	3	5	7	1	5	4	0	1	1	1	2	5	4	4	6	4
	DIR	0	2	5	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	DIN	5	7	8	0	5	12	0	3	8	6	4	2	8	4	3	5
	N	10	0	0	15	5	1	20	9	4	10	10	4	3	6	3	5
POT	DC	3	5	4	2	5	4	1	9	5	1	4	10	4	9	11	4
	DP	5	5	6	3	5	6	0	3	7	3	4	4	6	5	1	5
	DIR	0	2	2	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	DIN	3	8	8	2	4	9	0	3	6	4	3	4	1	4	4	4
	N	9	0	0	13	3	0	19	5	2	12	9	2	9	2	4	4

Nota: DC- Definição Correta; DP: Definição Parcialmente Correta; DIR- Definição Incorreta Relacionada à História; DIN- Definição Incorreta Não Relacionada à História; N- Não definiu; PT- Pré-teste; INT- Sondagem Intermediária; POT- Pós-teste.

De acordo com a Tabela 8, no pré-teste, a categoria N (palavras não definidas) foi a que apresentou a média mais alta (9). Analisando esse resultado junto com a média de definições incorretas - DIN (3), observa-se que, em média, as crianças não sabiam definir 12 das 20 palavras. Essa média caiu progressivamente ao longo das sondagens subsequentes: o número médio de ocorrências de N e DIN na sondagem intermediária passou para 10, e para

oito no pós-teste. Por outro lado, o número médio de definições corretas (DC) e de definições parcialmente corretas (DP), em conjunto, passou de quatro no pré-teste, para oito na sondagem intermediária e nove no pós-teste.

A Tabela 9 apresenta os resultados individuais de cada criança (e a média), em cada avaliação, para cada tipo de tarefa, para todas as palavras testadas que coincidiram com as palavras trabalhadas pelas professoras. Essas palavras (10) foram: jejum, urucum, xadrez e charrete (para o livro Dez sacizinhos); distração, síndica e injustiça (para o livro Quem soltou o Pum); chaleira (para o livro Charalina); estábulo e sapatilha (para o livro Bugigangas).

Tabela 9

Número de Acertos por Participante nas Tarefas de Emparelhamento ao Modelo e Definições de Palavras, e Média do Grupo nas Sondagens Pré-teste (PT), Sondagem Intermediária (INT) e Pós-teste (POT) para as Palavras Testadas que Coincidiram com as Palavras Trabalhadas Pelas Professoras.

Alunos		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	Méd
Emp.	PT	4	5	5	7	4	6	1	5	6	6	2	7	5	8	7	5,2
	INT	7	4	7	8	5	7	7	5	7	5	7	8	7	8	10	6,8
	POT	6	4	6	6	7	7	5	7	8	3	6	8	8	9	10	6,6
Def.	PT	2	0	2	0	1	2	0	3	1	1	1	3	2	3	1	1,4
	INT	0	3	0	1	2	2	0	4	4	2	1	5	1	4	4	2,2
	POT	2	3	4	1	3	3	1	6	3	0	1	7	2	5	6	3,13

Nota: Emp - Tarefa de Emparelhamento; Def - Tarefa de Definição; PT - Pré-teste; INT - Sondagem Intermediária; POT - Pós-teste; Méd- Média.

A tendência geral dos dados é a mesma encontrada para a análise de todas as palavras (Tabela 7). A partir das médias de acerto apresentadas na Tabela 9, foi realizada uma análise estatística exatamente da mesma forma realizada com as médias de acertos para todas as

palavras testadas. Verifica-se, nessa análise, que houve um aumento significativo nas médias de acerto nas sondas de emparelhamento entre o pré-teste e a sondagem intermediária e entre o pré-teste e o pós-teste ($p = 0,01$ e $p = 0,03$, respectivamente). Já entre sondagem intermediária e o pós-teste, não houve aumento significativo ($p = 0,97$). Nas sondas de definição, foi possível identificar um aumento significativo nas médias de acertos apenas entre o pré-teste e o pós-teste ($p = 0,002$), entre pré-teste e sondagem intermediária, e sondagem intermediária e pós-teste não houve aumento significativo ($p = 0,34$ e $p = 0,11$, respectivamente).

Observa-se, portanto, que ambas as análises são muito semelhantes, quer se leve em conta todas as palavras testadas ou apenas as palavras testadas que coincidiram com as palavras trabalhadas. Foram encontradas diferenças apenas com relação as médias do pré-teste e da sondagem intermediária, para tarefa de definição, as quais se apresentaram estatisticamente diferentes na primeira análise (indicando a ocorrência de processos de aprendizagem) e estatisticamente iguais na segunda análise (não indicando a ocorrência de processos de aprendizagem).

Follow Up

O *follow up* realizado teve dois objetivos gerais: a) identificar, do ponto de vista das professoras, os pontos positivos e negativos das sessões de contação de história; e b) identificar se as professoras deram continuidade ao uso das estratégias ensinadas no *workshop* no ano letivo seguinte, com outra turma de alunos. Esse *follow up* foi realizado em média dois meses após o início das atividades letivas das professoras com suas novas turmas, na forma de entrevista semiestruturada. Infelizmente esses dados só puderam ser coletados de P1 e P2, com quem a pesquisadora conseguiu fazer contato ao final da pesquisa. A Tabela 10 sumariza os principais pontos destacados pelas professoras.

Tabela 10

Principais Pontos Destacados Pelas Professoras a Partir do Follow Up Referente aos Objetivos Gerais Deste.

	Pontos positivos	Pontos negativos e dificuldades	Uso atual de estratégias	Qual
P1	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de fazer sempre atividades diferentes com as crianças. • Aprendizagem de palavras novas pelas crianças. • Melhoria na compreensão e memorização geral da história. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura repetida do mesmo livro: Planejar atividades novas a cada leitura do livro foi cansativo para o professor. • Dificuldades em Selecionar palavras. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o significado da palavra-alvo.
P2	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorou a motivação da professora para planejar atividades para alunos. • Verificou a rápida aprendizagem de palavras pelas crianças. • Generalização da aprendizagem para situações cotidianas da classe. • Refletiu mais sobre como realizar as leituras. • Deixou de substituir palavras supostamente desconhecidas por sinônimos mais fáceis, passando a explicar o significado das palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura repetida do mesmo livro (ideal trabalhar as palavras com livros diferentes). 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o significado da palavra-alvo. • Destacar a palavra-alvo.

P1 atualmente trabalha com uma turma de Maternal I e P2 com uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental. De acordo com a Tabela 10, é possível identificar que, ao realizar o *follow up*, ambas as participantes identificaram muitos pontos positivos proporcionados pelas sessões de leitura compartilhada realizadas durante a pesquisa, principalmente com relação à aprendizagem de palavras por parte das crianças, fator indicado pelas duas ao longo da implementação das sessões de leitura. Além disso, elas relataram que as crianças utilizavam as palavras não só no contexto das sessões de leitura, mas também em

outras situações dentro da escola. Porém, ambas fizeram referência às leituras repetidas como um ponto negativo.

As professoras relataram ter encontrado dificuldades ao realizar mais de duas leituras do mesmo livro em semanas seguidas, principalmente por que o planejamento dessas atividades se tornava cansativo para as professoras, apesar de reconhecerem que a leitura repetida gerava um efeito positivo na aprendizagem de palavras para as crianças. P2, inclusive, relatou que achava que a leitura repetida poderia ser útil para as crianças porque, conhecendo o enredo, elas poderiam pensar melhor no significado das palavras desconhecidas e ampliar o conhecimento sobre a palavra.

Com relação aos efeitos do *workshop* após o final da pesquisa, as duas participantes relataram ainda planejar e realizar atividades de leitura compartilhada de histórias com a turma nova, e foi relatado ainda que estratégias como “Destacar a palavra a ser trabalhada” e “Explicar o significado da palavra a ser trabalhada” ainda eram utilizadas com certa frequência nessas atividades.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo verificar o efeito de um programa de desenvolvimento profissional para professores sobre estratégias de ensino explícito de palavras a partir de atividades de leitura compartilhada de histórias para crianças pré-escolares, sobre o uso dessas estratégias por parte desses professores (medida primária), e na aprendizagem de palavras pelas crianças, alunas desses professores (medida secundária). A discussão será dividida em duas partes: a primeira referente aos resultados obtidos com os professores e a segunda em relação à aprendizagem das crianças.

Os resultados do presente estudo demonstraram que a implementação do programa de desenvolvimento profissional, composto por sessões de *workshop* e sessões de acompanhamento, do tipo consultoria colaborativa, aumentou o uso das estratégias de ensino

de vocabulário por parte das professoras participantes ao longo das sessões de leituras por elas conduzidas. Outros estudos que implementaram programas de desenvolvimento profissional também encontraram efeitos positivos no repertório comportamental de professores (e.g., Girolamentto et al., 2003; Girolametto et al., 2012; Piasta et al., 2010) de modo que os resultados do presente estudo confirmam os resultados encontrados por pesquisas que implementaram programas de desenvolvimento sobre estratégias de ensino de palavras (e.g., Bowne et al., 2016; Milburn et al., 2014; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015, Wasik & Hindman, 2014). Além disso, verificou-se que, a implementação desse programa proporcionou aprendizagem de palavras por parte das crianças, resultado esse que também está de acordo com os resultados encontrados na literatura (Wasik & Hindman, 2014; Pollard-Durodola et al., 2011).

Os resultados das participantes P1 e P3 durante a fase LB Um, em comparação com a LB Zero, demonstraram claramente os efeitos do *workshop* no desempenho de contação de histórias das mesmas: antes do *workshop* (LB zero) P1 e P3 usaram estratégias de ensino de vocabulário em uma porcentagem pequena de intervalos da sessão contação de história; imediatamente após o *workshop* (LB Um) foram registrados percentuais mais altos do uso de estratégias ao longo das sessões, que se mantiveram altos até o final da intervenção.

Os resultados de P2 diferem dos de P1 e P3. Devido a problemas com a filmadora, a primeira sessão da fase LB Um para P2 foi perdida, contribuindo para análise incompleta dos resultados dessa participante. Para além disso, porém, é importante considerar que essa participante apresentou uma frequência alta no uso de estratégia em LB Zero, resultado este não esperado para o presente estudo, porém, ao longo de LB Um a frequência de uso de estratégias dessa professora caiu, chegando mais próxima da frequência apresentada pelas demais participantes. Essa diferença sugere que o resultado de P2 em LB Zero pode ter sido influenciado por outras variáveis (como a natureza do livro lido pela participante, que era

direcionado para o ensino de palavras referentes às partes do corpo) que não o repertório específico da professora antes da implementação do *workshop*. Talvez uma análise completa dos dados dessa professora em todas as fases da intervenção poderia esclarecer melhor essas questões levantadas, porém, essa análise não foi possível uma vez que P2 abandonou a pesquisa.

O efeito do *workshop* no uso de estratégias encontrado pelo presente estudo para a maioria das professoras está de acordo com resultados do estudo de Namasivayam et al. (2015), no qual foi identificado um aumento no uso de estratégias de ensino, de modo geral, por parte dos professores participantes durante a leitura de histórias após a implementação do *workshop*. O estudo de Milburn et al. (2014) também identificou uma modificação no estilo de leitura dos professores do grupo experimental, que passaram a fazer uso de um estilo interativo de conversação caracterizado por perguntas e declarações responsivas no pós-teste. Porém, esses resultados se referem aos efeitos da implementação do *workshop* em conjunto com sessões individuais de acompanhamento (*coaching*), uma vez que estes não foram analisados separadamente.

Ao analisar o uso específico de cada estratégia no presente estudo foi possível identificar que as professoras utilizaram mais a estratégia “Destacar a palavra-alvo”, porém, verificou-se um aumento no uso das outras estratégias ao longo da intervenção para as três professoras. O aumento progressivo no uso das estratégias “Explicar o significado da palavra-alvo” e “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo”, tanto na fase LB Um quanto na fase Consultoria Colaborativa, pode estar relacionado com as informações fornecidas pelo *workshop*. Este foi planejado de modo a apresentar outras formas de realizar atividade de leitura que incluíam a utilização das outras estratégias. Além disso, esse resultado pode ter relação também com as sessões de consultoria colaborativa, as quais possivelmente auxiliaram as professoras a planejar formas diferenciadas para trabalhar as palavras das

histórias a ser implementadas nas sessões futuras. Esse resultado também replica, em certa medida, os resultados encontrados por Namasivayam et al. (2015).

O estudo de Namasivayam et al. (2015) analisou a utilização de estratégias combinadas pelos professores, medida essa configurada pela utilização de três ou mais estratégias testadas pelo estudo, com o objetivo de ensinar uma mesma palavra. Esse estudo identificou que essa medida foi nula no pré-teste, porém, no pós-teste, tanto o grupo que passou pelo *workshop*, quanto o grupo que passou pelo *workshop* e por sessões de *coaching*, utilizaram combinações de estratégias que variaram de duas a cinco estratégias. O programa implementado por esse estudo ensinou os educadores a utilizar combinações de estratégias de ensino de palavras baseado na perspectiva de que o uso de múltiplas estratégias pode proporcionar um maior ganho na compreensão de palavras por parte das crianças, fato esse que possivelmente teve influência nesse uso combinado de estratégias. Nesse sentido, é possível afirmar que o presente estudo também propiciou o uso combinado de estratégias por parte das participantes ao longo das sessões de contação de histórias.

Além disso, foi possível identificar uma estreita relação entre a emissão verbal das palavras trabalhadas e/ou do seu significado por parte das crianças, e uso da estratégia “Iniciar conversas sobre a palavra-alvo”. Esse resultado replica resultados encontrados na literatura que indicam que estratégias voltadas para iniciar conversas durante atividades de leitura compartilhada fornecem oportunidades para as crianças de fato desenvolverem repertórios verbais, não apenas ouvindo a palavra e identificando seu referente, mas relacionando-a diversos estímulos, tanto presentes na história, quanto presentes em situações que as crianças já tenham vivenciado (Girolamentto et al., 2003; Gonzalez et al., 2014; Walsh e Blewitt, 2006; Wasik & Hindman, 2014; Zucker et al., 2010).

Segundo Walsh e Blewitt (2006), direcionar perguntas para as crianças sobre palavras novas presentes na história de fato permite uma melhor compreensão das palavras em

comparação à realização apenas da leitura. Além disso, de acordo com Gonzalez et al. (2014), crianças que passaram por uma intervenção caracterizada por conversas antes, durante e após a leitura, participaram de mais conversas contextualizadas envolvendo as palavras-alvo e apresentaram ganhos significativos em medidas padronizadas de vocabulário, em comparação a crianças controle, demonstrando que a intervenção realizada de fato proporcionou uma ampliação no vocabulário das crianças do grupo experimental. Mais especificamente, atividades de leitura que envolvem um responder ativo por parte das crianças durante leituras repetidas estão mais relacionados a ganhos no vocabulário expressivo (Sénéchal, 1997).

Como o delineamento do presente estudo permitiu a identificação dos efeitos do *workshop* e das sessões de consultoria colaborativa separadamente, semelhante aos estudos de Namasivayam et al. (2015), e Rezzonico et al. (2015), foi verificado que o *workshop* parece ter tido um efeito importante sobre o uso de estratégias pelas professoras, tanto durante o período CH, quanto durante o período de AC das sessões de contação de história. Já as sessões de consultoria colaborativa aparentemente tiveram efeito apenas no período AC das sessões de contação de história.

A participante P1 apresentou um aumento no uso de estratégias e a participante P3 apresentou uma tendência crescente mais expressiva nessa medida, quando comparado à fase LB Um. Já P2 não participou dessa fase da pesquisa. O estudo de Rezzonico et al. (2015), encontrou efeitos positivos a partir das sessões de *coaching* ao analisar medidas mais específicas do desempenho dos professores, como tipo de conversas iniciadas, número de perguntas realizadas e seu nível de abstração. O efeito encontrado está relacionado com o uso de mais perguntas de raciocínio experiencial, ou seja, que demandavam das crianças uma correlação com eventos da vida delas. O presente estudo também conseguiu identificar alguns possíveis efeitos das sessões de consultoria colaborativa para duas professoras, porém, a partir

de uma medida mais geral, medida esta que não apresentou alterações a partir do uso de sessões de *coaching* no estudo de Namasivayam et al. (2015).

O fato das sessões de consultoria não terem apresentado efeitos no uso de estratégias durante o período CH pode estar relacionado com o fato desse uso ter atingido um teto logo após o *workshop* (linha de Base Um). Desse modo, não havia mais espaço durante a contação de história para que as professoras usassem estratégias com mais frequência, impedindo que a consultoria colaborativa tivesse efeito nessa variável. Nota-se, então, apenas um efeito de manutenção no uso de estratégias, já que estas se mantiveram altas até o final da intervenção.

Como foram analisados os temas discutidos durante as sessões de consultoria colaborativa, a ausência de efeitos no período CH e a presença de efeitos no período AC podem estar relacionadas aos temas mais frequentemente discutidos durante essas sessões. Como, de modo geral, metade dos temas discutidos estavam dentro da categoria “Temas relacionados à manejo de comportamento”, esse fator pode ter interferido nos efeitos da consultoria sobre o uso de estratégias. Além disso, dentro da categoria “Temas relacionados à sessão de contação de histórias” um dos temas mais discutidos com as três professoras foi “Atividades Complementares”, tema que pode ter relação com os efeitos encontrados no período AC uma vez que em discussões sobre esse tema eram planejadas atividades voltadas para o ensino de palavras que poderiam ser realizadas nas sessões seguintes.

Apesar do objetivo inicial das consultorias colaborativas ter sido discutir as atividades de contação de histórias, verificou-se que a frequência de temas referentes a manejo de comportamentos foi igual à frequência de assuntos relacionados à contação de história, de modo que os primeiros configuraram os temas mais trazidos pelas professoras. Como uma das principais características desse tipo de acompanhamento consiste na resolução de problemas identificados tanto pelo consultor quanto pelo professor (Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011), ficou claro que as professoras tiveram facilidade em compreender o uso de estratégias, uma

vez que estas foram utilizadas com grande frequência durante as sessões de contação de história, porém, tinham mais dificuldades relacionadas a fatores referentes ao manejo do comportamento das crianças nas atividades, não apenas de contar histórias, mas em situações rotineiras de sala de aula.

A literatura indica que um dos grandes problemas enfrentados por profissionais da educação está relacionado com manejo de comportamento dos alunos, sejam estes comportamentos violentos (Pereira & Gioia, 2010), de desatenção, hiperatividade (Araujo, 2012), entre outros, relacionados com quadros clínicos ou não. Desse modo, ficou clara a necessidade de se incluir em programas de desenvolvimento profissional para professores tópicos relacionados a formas de manejo de comportamento. Abordar esses tópicos se faz necessário, tanto para que os professores possam lidar com situações do dia-a-dia em sala de aula, quanto para tornar possível que outras habilidades implementadas a partir desses programas sejam utilizadas por eles adequadamente.

A partir da identificação desses problemas durante as análises das sessões de contação de histórias, alguns temas mais específicos e relacionados com a prática educacional vivenciada pelas professoras acabaram emergindo nas discussões. Entre outros fatores, ficou claro que essas professoras vivenciavam algumas situações responsáveis por despertar sensações de desconforto em sala de aula, principalmente relacionadas com a falta de conhecimento sobre como conduzir algumas atividades e sobre os fatores responsáveis pela aprendizagem, como também identificado pelo estudo de Costa et al. (2017), além de fatores responsáveis pela emissão de comportamentos inadequados pelas crianças. Algumas professoras não identificavam sua prática como fator ativo nesses processos.

Essa visão passiva da atuação de educadores em sala de aula apareceu em algumas falas das professoras. Por exemplo, quando P3 diz: “Eles lembram cada elemento, eles são muito espertos.”, aparentemente ela atribui a aprendizagem a características específicas dos

alunos e não à metodologia de ensino. Quando P3 diz: “Essa turma é atípica. (...) mas eles não obedecem (...) eles não escutam”, ela identifica a turma, de modo geral, como responsável pelos comportamentos inadequados dos alunos. De acordo com Pereira e Gioia (2010), se levarmos em consideração que o ensino é determinado a partir do conjunto de contingências de reforço utilizadas pelo professor, o sucesso ou fracasso no aprendizado é ditado pelo arranjo de contingências. A partir do surgimento desses temas e dessa concepção exposta pelas professoras, que responsabiliza o indivíduo pelo seu desempenho, ficou clara a importância de se propiciar um espaço para que estes assuntos possam ser debatidos abertamente, o que não foi o objetivo central dessa pesquisa, mas que pode ser incorporado em pesquisas futuras.

Ao analisar as sessões de contação de histórias planejadas pelas professoras com relação as palavras trabalhadas por elas, foi possível identificar que a grande maioria dessas palavras fazia parte do primeiro nível do vocabulário, isto é, palavras básicas, para as quais não é muito útil direcionar instruções sobre seu significado na escola, devido ao seu uso muito comum para usuários da língua, até mesmo usuários iniciantes (Beck & McKeown, 1985). Exemplos de palavras desse tipo trabalhadas pelas professoras foram: biscoito, banheiro, bebê, chuva, mão, etc. As palavras desse nível, selecionadas pelas professoras, provavelmente eram conhecidas das crianças e possivelmente não geraram nenhum efeito além da oportunidade de exposição das crianças ao vocabulário corrente.

Apesar disso, uma parte menor das palavras trabalhadas, de acordo com Beck e McKeown (1985), fazia parte do segundo nível de palavras, mais comuns no vocabulário de um usuário maduro da língua, como *síndica*, *enferrujado*, *distração*, *demasiado*, *genial*, *reciclar* e *tablado*, por exemplo. Esse nível é o principal para se direcionar atividades e instruções dentro de sala de aula, objetivando um aumento no vocabulário de estudantes (Beck & McKeown, 1985). Pode-se dizer que as professoras aparentemente tiveram

dificuldades ao identificar palavras que fossem de fato desconhecidas pelas crianças. Assim, as crianças acabaram sendo expostas com mais frequência a palavras conhecidas, configurando oportunidades reduzidas de aprendizagem de um vocabulário realmente novo.

É importante ressaltar aqui que, para além dessa dificuldade aparente das professoras, outro fator pode ter influenciado na quantidade de palavras identificadas na pesquisa como palavras trabalhadas. A estratégia “Destacar a palavra-alvo” foi categorizada de forma muito ampla, dificultando a discriminação do uso da mesma, uma vez que esta foi considerada como sendo usada a partir de modificações na entonação de voz das professoras ao emitir as palavras presentes na história. As professoras utilizaram muitas modificações na entonação de voz ao longo da contação da história, de modo que muitas palavras “Destacadas” eram advérbios de intensidade, por exemplo, ou até mesmo conectivos. O destaque dessas palavras, então, aparentemente não tinha objetivo de ensino, mas sim uma função motivacional para direcionar a atenção dos alunos para à história sendo contada. Desse modo, não foi possível discriminar exatamente quais palavras as professoras destacavam com o intuito de ensinar, configurando uma limitação para o presente estudo.

Ao analisar os efeitos das sessões de contação de história na aprendizagem de palavras-alvo das crianças participantes (medida secundária), foi possível identificar ganhos significativos nas medidas analisadas, especialmente na comparação entre o pré e o pós-teste. Observou-se aprendizagem das crianças, tanto na compreensão (medida a partir de tarefas de emparelhamento) quanto na emissão (medida a partir das tarefas de definição), das palavras testadas. Além disso, ao analisar separadamente e comparar a aprendizagem das crianças de todas as palavras testadas e a aprendizagem apenas das palavras testadas que coincidiram com as palavras trabalhadas pelas professoras, não foi possível identificar diferenças, de modo geral, entre as análises. Pode-se dizer, então, que as crianças aprenderam também palavras que não foram explicitamente ensinadas.

Esses achados estão de acordo com diversos estudos presentes na literatura voltados para a exposição de crianças a novas palavras durante leitura compartilhada, tanto estudos que trabalham com uma abordagem implícita, a partir apenas de leituras repetidas de uma mesma história (e. g. Horst et al., 2011), quanto estudos que trabalham com uso de estratégias explícitas de ensino (e.g. Hassinger-Das et al., 2016).

Como foram realizadas pelo menos duas leituras de cada livro trabalhado, provavelmente, os resultados de aprendizagem identificados nesse estudo estão relacionados ao efeito cumulativo desses dois fatores. É possível supor isso, pois, mesmo o delineamento desse estudo não permitindo determinar os efeitos apenas do uso das estratégias, outros estudos que implementaram intervenções semelhantes comparando os ganhos entre grupos de crianças pré-escolares (controle e experimental), identificaram correlações positivamente significativas entre o uso de estratégias e ganhos no vocabulário dessas crianças (e. g. Gonzalez et al., 2014; Pollard-Durodola et al., 2011; Wasik & Hindman, 2014).

Ao analisar separadamente os participantes de cada turma, foi possível identificar alguns fatores importantes em cada uma das tarefas. Na tarefa de emparelhamento as crianças mais velhas, da turma de P3, apresentaram com um repertório de entrada maior quando comparado às turmas de crianças mais novas (turmas de P1 e P2). Não era esperado que a turma de P2 apresentasse uma média inferior a turma de P1 no pré-teste, levando em consideração que estas eram mais velhas e, de certa forma, apresentavam um contato maior com a língua quando comparado as crianças de P1. Porém, é preciso considerar que a configuração dessa tarefa permitia que, eventualmente, as crianças deduzissem a resposta correta, dificultando um retrato mais claro sobre o real conhecimento das crianças sobre as palavras, o que pode ter influenciado nessa diferença no repertório de entrada entre essas duas turmas (ou na falta de uma diferença mais clara). Além disso, a manutenção do desempenho

da turma de P3 e a queda apresentada pelas turmas de P1 e P2 no pós-teste também podem estar relacionadas com esses fatores que contribuem para um resultado pouco acurado.

Na tarefa de definição, a turma de P3 apresentou uma média de acertos maior, seguida da turma de P2 e por último a turma de P1. Nessa tarefa, observou-se um aumento progressivo do número médio de acertos ao longo das sondagens e proporcional à idade. Uma das justificativas para esse efeito pode estar relacionado com o fato de que as crianças mais velhas, exatamente por terem mais idade, tiveram maior contato com o ambiente social e com a língua, apresentando um repertório verbal mais desenvolvido. Esse repertório anterior aos procedimentos deste estudo pode ter auxiliado as crianças mais velhas a fornecer definições mais completas e corretas sobre as palavras trabalhadas, pois tais definições serão mais ou menos completas a depender do vocabulário que as crianças já possuem. No caso das crianças mais novas, é de se esperar um repertório verbal mais restrito, o que, conseqüentemente, implica em maior dificuldade em fornecer definições.

Independentemente do repertório de entrada das crianças, porém, a aprendizagem das palavras a partir da tarefa de definição ficou muito clara ao longo das sondagens, uma vez que mesmo as crianças mais novas que no pré-teste não acertaram nenhuma definição, passaram a emitir até duas definições corretas no pós-teste. Por exemplo, a palavra “charrete” foi definida por A3 no pré-teste como: “Charrete é de abrir o carro”, classificada como uma definição incorreta. Na sondagem intermediária, a mesma criança apresentou a definição: “É quando o sacizinho vem, que tem o cavalo, e ele pega o negocinho que ele faz assim”; apesar de incorreta, essa definição tinha já alguma relação com a história lida. Por fim, no pós-teste, A3 apresentou a seguinte definição: “É quando a gente chama pra andar”, apresentando uma definição funcional desta palavra. Um outro exemplo semelhante ocorreu com A12 em relação à palavra “distração”, definida no pré-teste como: “Distração é quando distrai as pessoas”; na sondagem intermediária a mesma criança definiu essa palavra como: “Distrair a

pessoa”, de modo que ambas as definições foram consideradas incorretas. Porém, no pós-teste, A12 definiu essa palavra como: “É quando você tá na aula e você não presta atenção”, definição considerada correta.

A tarefa de definição apresentada por esse estudo apresenta vantagens em comparação a tarefas de nomeação, muito utilizadas como medidas padronizadas e não padronizadas de vocabulário expressivo por muitos estudos (e. g. Pollard-Durodola et al., 2011; Zucker et al., 2013) e utilizada, inclusive, no Estudo 2. As tarefas de nomeação exigem que as crianças deem um nome a uma figura, demanda que a criança fique sob controle de aspectos relevantes da figura e que conheça palavras em geral relacionadas com figuras como aquela. Por exemplo, para nomear uma figura como “xícara”, a criança deve ficar sob controle do objeto representado como um todo, e não de um aspecto específico, como o pires abaixo da xícara, o local de apoio dos dedos ou, eventualmente, da cor da figura. Além disso, a depender da qualidade do desenho, a xícara pode ser confundida com uma caneca ou uma jarra, o que não significa, no entanto, que a criança não saiba nomear como xícara o objeto tridimensional. Em tarefas de definição, por outro lado, a criança pode dizer tudo o que ela sabe sobre aquela palavra, não ficando limitada a aspectos físicos de uma figura ou de seu conhecimento prévio de figuras. As respostas dadas em tarefas de definição, além disso, podem identificar com maior precisão a aprendizagem da criança sobre palavras de diversas categorias lexicais, como verbos e adjetivos, por exemplo, que são mais dificilmente representadas por figuras. Nesse sentido, entende-se que o uso de uma tarefa de definição para avaliar a aprendizagem das crianças no presente estudo se mostrou um avanço em relação ao Estudo 2.

Os resultados deste Estudo 3 replicam os de outras pesquisas em relação à diferença de desempenho das crianças nas tarefas de emparelhamento, medida de vocabulário receptivo, e na tarefa de definição, medida de vocabulário expressivo, desde o pré-teste (e.g., Hassinger-Das et al., 2016; Zucker et al., 2013). Esse resultado pode estar relacionado às limitações da

própria tarefa de emparelhamento, já discutidas ao longo deste trabalho, e também ao fato de algumas das palavras trabalhadas não serem de fato totalmente desconhecidas das crianças, acarretando em um repertório de entrada maior, que se manteve alto ao longo das sondagens.

É importante destacar ainda que com relação ao desempenho de emparelhamento, o presente estudo identificou uma limitação específica relacionada aos desenhos utilizados no Livro de Testes. Dois dos desenhos apresentados, especificamente, se mostraram pouco discriminativos: os desenhos relacionados às palavras “semente” e “urucum”, que eram apresentadas algumas vezes juntas na mesma tentativa, e que tinham significados semelhantes, uma vez que urucum também é uma semente. Nesse caso, ao identificar esse problema a pesquisadora considerou correta qualquer uma dessas duas escolhas, tanto diante da palavra semente, quanto da palavra urucum.

Finalmente, foi possível identificar no *follow up* que as professoras compreenderam a importância do uso das estratégias e da leitura repetida para a aprendizagem de palavras por parte das crianças, compreensão esta apontada por Costa et al. (2017) como sendo muito importante para a realização das atividades de leitura. Apesar disso, as professoras também indicaram dificuldades em realizar mais de duas leituras repetidas da mesma história, o que pode parecer uma contradição. Não ficou claro ao longo da pesquisa os motivos desse desconforto, uma vez que, a partir da análise das filmagens e nas sessões de consultoria colaborativa, não foram identificados comportamentos de desinteresse ou de desengajamento das crianças em função da repetição do mesmo livro. Talvez a dificuldade manifestada pelas participantes estivesse mais relacionada a aspectos culturais, que enfatizam a necessidade de se promover atividades novas para “motivar” as crianças, mas esta é apenas uma especulação. O fato objetivo é que parece haver a necessidade de se discutir com professoras da Educação Infantil a importância da leitura repetida de livros para as crianças e das inúmeras possibilidades de se variar as estratégias e as atividades relacionadas a essas leituras com o

objetivo de engajar as crianças nas atividades propostas. Sobre a manutenção do uso das estratégias para além da pesquisa, foi possível identificar no *follow up*, assim como na pesquisa de Girolametto et al. (2003), que os efeitos da intervenção se mantiveram após a intervenção, uma vez que as professoras relataram continuar utilizando as estratégias no ano letivo seguinte.

O presente estudo contribui para a literatura já existente sobre leitura compartilhada de histórias uma vez que identificou a eficácia e a importância de se realizar programas de desenvolvimento profissional com foco em atividades de leitura de histórias para professoras da Educação Infantil. Além disso, identificou a importância de se oferecer sessões de acompanhamento aos professores, do tipo consultoria colaborativa, de modo a auxiliar uma implementação cada vez mais efetiva de atividades de leitura, bem como possibilitar que dificuldades encontradas no dia-a-dia em sala de aula sejam analisadas e discutidas.

Pesquisas futuras poderiam contribuir para uma melhor compreensão dos efeitos de programas de desenvolvimento profissional sobre estratégias de ensino explícito de vocabulário a partir de atividades de leitura compartilhada de histórias, analisando o efeito de sessões de *workshop* e consultoria colaborativa com o auxílio de um grupo controle para identificar se os efeitos encontrados estão relacionados com o uso das estratégias ou com a realização de repetidas leituras de um mesmo livro. Além disso, contribuiria para a produção de conhecimento nessa área se fossem utilizadas também outras medidas de *follow up*, como a filmagem de outras sessões de contação de história após a conclusão da intervenção.

Discussão Geral

O presente estudo, dentro do contexto da área de estudos sobre a leitura compartilhada de histórias, teve dois objetivos gerais. O primeiro foi identificar as principais estratégias de leitura compartilhada de histórias empregadas para o ensino explícito de palavras às crianças pré-escolares, estudadas pela literatura. O segundo foi elaborar e implementar duas intervenções: uma delas voltada diretamente para crianças pré-escolares, e outra para professoras da Educação Infantil, ambas focadas no ensino de palavras por meio da leitura compartilhada de histórias. A primeira intervenção foi implementada pela pesquisadora, de modo a identificar os efeitos do conjunto de estratégias na aprendizagem de palavras de crianças pré-escolares. A segunda foi elaborada no formato de um programa de desenvolvimento profissional baseado nesse conjunto de estratégias, de modo a assessorar professoras a implementar esse conjunto de estratégias em situações naturais de sala de aula.

A contação oral de histórias é uma atividade corriqueira da humanidade, presente, provavelmente, desde o surgimento da linguagem oral e responsável por disseminar culturas, costumes e conhecimento através das gerações (de Souza & Bernardino, 2011). Devido a essas características, a leitura compartilhada de histórias, ou contação oral de histórias (sem a utilização da história escrita como guia) vem sendo estudada em diversos espaços como hospitais (e.g., Flores et al., 2013; Knoche, 2013), situações de interação entre crianças e seus cuidadores (e.g., Hindman, Skibbe, & Foster, 2013; Colmar, 2014) e principalmente em escolas (e.g., Back & McKeown, 2007; Bowne et al., 2016; Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011; Wasik & Hindman, 2014; Zucker et al., 2013).

As atividades de contação de história dentro de escolas só passaram a ter valor pedagógico no século XXI, como apontam Souza e Bernardino (2011). Esse costume passou a ser resgatado como estratégia de desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita. Assim, quando uma história passa a ser contada de formas específicas, pode atingir os

objetivos de educar, instruir, desenvolver raciocínio, entre outros benefícios (de Souza & Bernardino, 2011; Torres & Tettamanzy, 2008).

A revisão da literatura realizada (Estudo 1) possibilitou uma melhor compreensão da forma como atividades de leitura voltada para o ensino de vocabulário vem sendo estudada nos últimos anos, especificamente no ambiente escolar. Dentre os estudos revisados, os estudos voltados para o ensino explícito de palavras mostraram que intervenções a partir das atividades de leitura compartilhada de histórias podem ser planejadas de forma a ensinar explicitamente vocabulário para crianças no contexto escolar, com resultados sempre muito positivos. Além disso, a revisão de literatura realizada permitiu a descrição das principais estratégias de leitura utilizadas para esse ensino específico e seus efeitos.

O Estudo 1 fundamentou o desenvolvimento e implementação de uma intervenção direta com crianças pré-escolares (Estudo 2). Essa intervenção permitiu a discussão sobre o modo como cada estratégia pode ter facilitado a ocorrência dos processos de aprendizagem mensurados no estudo. Os resultados encontrados replicaram os encontrados por outros estudos sobre a aprendizagem de palavras por parte das crianças a partir do uso de diferentes estratégias de leitura (e.g. Back & McKeown, 2007; Han et al., 2010; Hassinger-Das et al., 2016; Namasivayam et al., 2015; Pollard-Durodola et al., 2011) e com relação à importância da realização de leituras repetidas de uma mesma história (Horst et al., 2011).

No Estudo 2 também ficou evidente a importância da utilização de estratégias com diferentes níveis de complexidade, ou seja, que demandem diferentes tipos de desempenho das crianças nas atividades propostas, de modo a construir uma “rede simbólica” cada vez mais complexa, incluindo uma série de relações entre as novas palavras, palavras já conhecidas, o contexto de sua utilização, formas de se comportar em relação às palavras e os conceitos a elas relacionados – repertórios de compreensão e de emissão (de Rose & Bortoloti, 2007). A diversidade de estratégias utilizadas nas atividades de leitura (ou

contação) de histórias permite que se fale de “ampliação de vocabulário”. Isso significa que não se trata apenas do ensino de relações entre palavras e figuras, ou da nomeação de figuras (os desempenhos efetivamente testados no Estudo 2), mas de proporcionar situações diversas para que a criança ouça a palavra, tendo acesso ao contexto de sua utilização, que a relacione esta àquilo que já conhece, que ouça seu significado e o relacione a situações de sua própria vida, e que seja capaz de usar a palavra (emitir a palavra) em um contexto reconhecível pela sua comunidade verbal.

Decorrente disso, o Estudo 2 destacou a importância do planejamento de atividades relacionadas à história do livro, de modo que estas envolvam toda a classe e possibilitem situações mais ou menos similares para que todas as crianças interajam com as palavras trabalhadas. Permitir que todas as crianças participem verbalmente das atividades, emitindo as palavras e respondendo perguntas relacionadas às mesmas, possibilita que estas tenham oportunidades semelhantes de aprendizagem, uma vez que ganhos no vocabulário estão relacionados, entre outros fatores, com essas emissões relacionadas às palavras da história durante as atividades de leitura compartilhada (Wasik & Hindman, 2014).

Para que esse tipo de atividade seja utilizada em sala de aula com o objetivo acadêmico específico de ensino de palavras, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre as especificidades que fazem da atividade de leitura uma prática pedagógica direcionada para esse objetivo. Os professores precisam compreender de que forma o contexto de leitura de histórias pode promover aprendizagem, quais tipos de estratégias podem ser utilizadas durante as narrativas com o objetivo de ampliação de vocabulário e, principalmente, como planejar uma atividade voltada para esse objetivo. Assim, é de fundamental importância que sejam proporcionados a esses professores programas de desenvolvimento profissional voltado para esse tema, como foi feito no Estudo

3 e em alguns outros (e.g. Bowne et al., 2016; Milburn et al., 2014; Namasivayam et al., 2015; Rezzonico et al., 2015; Wasik & Hindman, 2014).

O Estudo 3, ao implementar um programa de desenvolvimento profissional composto por *workshop* e sessões de consultoria colaborativa, identificou mudanças importantes no desempenho dos professores ao realizar sessões de contação de histórias com as respectivas crianças de suas classes, de modo que essas mudanças, associadas à leitura repetida de histórias, pôde proporcionar uma aprendizagem significativa de palavras nas crianças, o que, de novo, replica dados da literatura (e.g. Milburn et al., 2014; Wasik & Hindman, 2014). Porém, esse estudo também demonstrou que o uso de sessões de consultoria colaborativa, modelo este nunca testado em programas de desenvolvimento profissional voltados para leitura compartilhada de histórias, foi eficaz não apenas no aumento e na manutenção do uso de estratégias pelas professoras ao longo das sessões de contação de histórias, mas também possibilitou discussões sobre temas relacionados ao manejo de comportamentos das crianças, os quais não foram abordados no *workshop* e que aparentaram ser de fundamental importância para a realização das atividades propostas. O registro dessas dificuldades apresentadas pelas professoras indica que as professoras precisavam do conhecimento técnico que foi oferecido no *workshop*, mas que necessitavam também de um apoio adicional na realização das atividades, aspecto que não foi destacado em nenhum dos estudos aqui revisados.

Dentro da ampla e diversa área de estudos sobre a leitura compartilhada de histórias, a presente pesquisa abriu portas para pesquisas futuras que tenham como objetivo, principalmente, implementar programas de desenvolvimento profissional para professores da Educação Infantil, permitindo que estes sejam elaborados levando em consideração alguns aspectos anteriores ao ensino de estratégias específicas de leitura. Tendo acesso a resultados que mostrem a importância de se planejar atividades e de saber manejar adequadamente o

comportamento de crianças em sala de aula, futuras pesquisas podem vir a proporcionar benefícios, tanto para a execução das atividades propostas pelas próprias pesquisas, quanto de outras atividades corriqueiras de sala de aula que também poderiam ser executadas de forma mais eficaz se fosse feito um planejamento prévio e se os professores tivessem conhecimento sobre formas de manejo de comportamento. Além disso, compreendendo a importância e os efeitos de se usar sessões de consultoria colaborativa, ao utilizá-las essas pesquisas poderiam contribuir para uma constante análise das dificuldades enfrentadas por professores e professoras dentro de sala de aula.

Referências

- Ardoín, S. P., Eckert, T. L., & Cole, C. A. S. (2008). Promoting generalization of reading: a comparison of two fluency-based interventions for improving general education student's oral reading rate. *Journal of Behavioral Education, 17*, 237-252.
- Araújo, S. L. S., & Almeida, M. A. (2014). Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial, 27*(49), 341-352.
- Araújo, M. V. M., Marteleto, M. R. F., & Schoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia 27*(2), 169-176.
- Baer, D. M. (1970). An Age-Irrelevant Concept of Development. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 16*(3), 238-245.
- Beck, I., & Mckoewn, M. G. (1985). Teaching vocabulary: Making the instruction fit the goal. *Educational Perspectives, 23*(1), 11-15.
- Beck, I. & Mckoewn, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal, 107*(3), 251-271.
- Belet, S. D., & Dala, S. (2010). The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: The primary education pre-service teachers' opinions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9*, 1830-1834.
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2016). Consultoria colaborativa: Estratégias para o ensino de leitura e escrita. *Psicologia Teoria e Prática, 18*(3), 141-155.
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology, 150*, 404-41.

- Blewitt, P., & Rump, K. M. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 294-304.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição de Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 16*(2), 327-336.
- Bowne, J. B., Yoshikawa, H., & Snow, E. C. (2016). Relationships of teachers' language and explicit vocabulary instruction. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 7-29.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB.
- Cabral, R. P., Assis, G. J. A., & Haydu, V. B. (2012). Emergência de leitura em crianças com fracasso escolar: Efeitos do controle por exclusão. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva, 14*(3), 88-101.
- Childers, J. B., & Tomasello, M. (2002). Two-year-olds learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology, 38*(6), 967-978.
- Christ, T., Wang, X. C., & Chiu, M. M. (2010) Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 30-41.
- Colmar, S. H. (2014). A parent-based book-reading intervention for disadvantaged children with language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy, 30*(1), 79-90.
- Costa, A. R. A., Mariano, T. C. B., de Oliveira, A. N., & Crenitte, P. A. P. (2017). Conhecimento de professores sobre estimulação da linguagem via narração de histórias. *Distúrbios da Comunicação, 29*(2), 330-341.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly, 30*(2), 74-88.

- Danna, M. F. & Matos, M. A. (2011). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.
- de Araújo, M. V. (2012). *Manejo comportamental pelo professor no contexto de sala de aula de alunos identificados com TDAH: Desenvolvimento, implementação e avaliação de guia de intervenção*. (Tese de Doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Recuperado de <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1761>.
- de Rose, J. C., & Bortoloti, R. (2007) A equivalência de estímulos como modelo do significado. *Acta comportamentalia*, 15, 83-102.
- de Rose, J. C. (1993). Classes de estímulos: Implicações para uma análise comportamental da cognição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(2), 283-303.
- de Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare: Revista de educação*, 6(12), 235-249.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305–310.
- Evans, M. A., Williamson, K., & Pursoo, T. (2008). Preschoolers' attention to print during shared book reading. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 106-129.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Flores, E. P. Santos, G. F. de A. Amadeu, L. F. da M., & Dias, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: Análise do comportamento verbal dos contadores. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 26(4), 711-719.

- Flores, E. P., Pires, L. F., & de Souza, C. B. A. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251.
- Gast, D. L., & Leadford, J. R. (2014). *Single Case Reserch Methodology: Application in Special Education and Behavioral Sciences*. New York: Routledge.
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 283-297.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training Day Care Staff to Facilitate Children's Language. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2012). Facilitating emergent literacy: Efficacy of a model that partners speech-language pathologists and educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 47-63.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Daviz, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214-226.
- Grassmann, S., Schulze, C., & Tomasello, M. (2015). Children's level of word knowledge predicts their exclusion of familiar objects as referents of novel words. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-8.
- Greer, R. D., & Longano, J. (2010). A Rose by naming: How we may learn how to do it. *The Analysis of Verbal Behavior*, 26, 73-106.
- Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *Verbal behavior analysis: Inducing and expanding new verbal capabilities in children with language delays*. Boston: Pearson.

- Han, M., Moore, N., Vukelich, C., & Buell, M. (2010). Does play make a difference? how play intervention affects the vocabulary learning of at-risk preschoolers. *American Journal of Play*, 3(1), 82-105.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing.
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy: Evidence from the early childhood longitudinal study-birth cohort . *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 287-313.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Horst, J. S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4(149), 1-11.
- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2(17), 1-11.
- Internacional Reading Association. (2004). *The role and qualifications of the reading coach in the united states*. Newark, DE: Author.
- Jimenez, S, R., & Saylor, M. M. (2017). Preschoolers' word learning and story comprehension during shared book reading. *Cognitive Development*, 44, 57-68.

- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classroom: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in School, 41*, 504-520.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 17-32.
- Kauschke, C., & Hofmeister, C. (2002). Early lexical development in German: A study on vocabulary growth and vocabulary composition during the second and third year of life. *Journal of Child Language, 29*, 735-757.
- Knoche, L. M. M. (2013). Contar, ler e brincar: A importância da contação e da leitura de histórias aliadas ao lúdico como agentes transformadores da rotina hospitalar. *Revista ACB, 18*(1), 576-598.
- Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First Language, 33*(5), 504-523.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology 108*, 1-24.
- Lugo-Neris, M. J., Jackson, C. W., & Goldstein, H. (2010). Facilitating vocabulary acquisition of young english language learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*, 314-327.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2004) Direct and Rich Vocabulary Instruction. In Baumann, J. F., & Kame'enui, E. J., *Vocabulary Instruction*, (pp. 13-27). New York: Guilford Press.

- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 522-535.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, 41(1), 81-93.
- Mendes, K. D. D., Silveira, R. C.C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(4), 758-764.
- Milburn, T. F., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2014). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 105-140.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- Namasivayam, A. M., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Witzmanm, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Effects of coaching on educators' vocabulary-teaching strategies during shared reading. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(4), 346-356.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pereira, C. M., & Gioia, P. S. (2010). Formação de professores em análise do comportamento para manejo de comportamentos considerados violentos de alunos. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 12(1), 121-145.

- Piasta, S. B., Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Kaderavek, J. N., & Schatschneider, C. (2010). Impact of professional development on preschool teachers' print references during shared read alouds: A latent growth curve analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3(4), 343-380.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. S. (2012) Increasing young children's contact with print during shared reading longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820.
- Pollard-Durpdola, S. D., Gonzalex, J. E., Simmons, D. C., Knok, O., Taylor, A. B., Davis. M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Exceptional Children*, 77(2), 161-183.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- R Core Team (2018). R: a language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. Recuperado de <http://www.R-project.org/>.
- Rezende, M. A., Beteli, V. C., & Santos, J. L. F. (2005). Avaliação de habilidades de linguagem e pessoal-sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 18(1), 56-63.
- Rezzonico, S., Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2015). Improving preschool educators' interactive shared book reading effects of coaching in professional development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 717-732.

- Rogoski, B. de N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & de Souza, C. B. A. (2015). Compreensão após leitura dialógica: Efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseado em funções narrativas. *Perspectivas em Análise do Comportamento*, 6(1), 48-59.
- Santos, J. N., Lemos, S. M. A., & Lamounier, J. A. (2010). Estado nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças de uma creche pública. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 15(4), 566-71.
- Santos, M. G. da S., & Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 112-133.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Mendes, D. M. L. F. (2012). Human Development: The Role of Biology and Culture. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *Human Development: Different Perspectives* (pp. 3-18). Croatia: Intech.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Silva, L. K., Labanca, L., Melo, E. M. da C., & Costa-Guarisco, L. P. (2014). Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. *Revista CEFAC - Speech, Language, Hearing Sciences and Education Journal*, 16(6), 1972-1979.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1981). Selection by consequence. *Science*, 213, 501-504.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Torres, S. M., & Tettamanzy, A. L. L. (2008). Contação de histórias : Resgate da memória e estímulo à imaginação. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*, 4(1), 1-8.
- Vygotsky, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2014). Understanding the active ingredients in an effective preschool vocabulary intervention an exploratory study of teacher and child talk during book reading. *Early Education and Development*, 25, 1035-1056.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad. Technical report*. Dallas: National Staff Development Council.
- Wells, J. C. & Narkon, D. E. (2011). Motivate Students to Engage in Word Study Using Vocabulary Games. *Intervention in School and Clinic*, 47(1), 45-49.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcome of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542–555.
- Wilkingson, K. S., & Houston-Price, C. (2013). Once upon a time, there was a pulchritudinous pricenss...:The role of word definition and multiple story contexts in children's learning of difficult vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 34, 591-613.

- Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D., & Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 318-333.
- Zorzi, J. L., & Hage, S. R. V. (2004). *PROC Protocolo de observação comportamental*. São José dos Campos, SP: Pulso.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology, 49*(8), 1425-1439.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 65-83.

Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais (Estudo 2)

Meu nome é Ana Carolina Arruda Miranda, sou mestranda no programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto e estou desenvolvendo uma pesquisa que busca estudar formas de ajudar crianças na escola a desenvolverem a linguagem (a compreensão de palavras e frases e o uso dessas palavras na fala diária). Nesse projeto será realizada a atividade de leitura compartilhada de histórias para as crianças e gostaria de verificar se isso contribui para uma melhora no vocabulário das crianças para, futuramente, desenvolver cursos formativos para professores com o objetivo de auxiliá-los a aprimorar esse tipo de atividade (leitura de histórias). Essa pesquisa será importante, então, tanto para as crianças quanto para os professores. Para isso, estou convidando seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa *“Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores”*. Na pesquisa, as crianças irão ouvir a leitura do livro “Os Vãos de Thiago” da editora Companhia das Letrinhas e autor Philip Waechter, o qual será lido por mim. O livro retrata a história de Thiago, um menino que sabe voar e que embarca em várias aventuras ao sair de férias com os pais. O livro estará disponível para consulta caso vocês tenham interesse em saber mais sobre o mesmo. Nesse caso, favor entrar em contato comigo. Antes do início das atividades de leitura propriamente dita, porém, cada criança, individualmente, passará por uma avaliação de conhecimento das palavras de livros infantis. Para isso, a criança será orientada a ver as ilustrações de um livro infantil, adequado à sua idade, e a contar a história tal como a entende. Na sequência, serão realizadas avaliações do nível de linguagem de cada criança, por meio de atividades que avaliam como a criança fala e como ela entende a fala. Também será realizada uma avaliação para verificar o desenvolvimento geral de cada criança (aspectos motores, sociais, cognitivos e de auto-cuidados).

Os resultados de todas essas avaliações estarão à disposição de vocês, caso vocês desejem. Se encontrarmos alguma alteração na linguagem de qualquer criança, ou no seu desenvolvimento geral, vocês serão chamados para conversarmos e darmos, não apenas os resultados, mas orientações sobre o que fazer para obter uma avaliação mais completa do desenvolvimento de seu filho. Para as crianças cujos resultados sejam adequados para a idade, os resultados estarão disponíveis, mas vocês não serão chamados especificamente para recebê-los: vocês precisam manifestar seu interesse de serem informados sobre os resultados, ou pelos contatos abaixo descritos das pesquisadoras, ou no ato de assinatura desse TCLE. Após as avaliações da linguagem, a criança ouvirá a leitura de histórias na classe, feita por mim ao longo de quatro semanas. Algumas dessas sessões serão filmadas para que eu possa avaliar a participação das crianças na atividade. As filmagens são muito importantes para o trabalho e serão assistidas somente por mim e pela minha orientadora. Nenhuma outra pessoa terá acesso a essas filmagens, que serão apagadas ao final da pesquisa.

Cada leitura será complementada com atividades para conhecimento do vocabulário presente na história. Após a última sessão de leitura, as avaliações de linguagem serão aplicados novamente. As crianças participantes e seus pais não serão identificados na pesquisa, e nem seus professores. As

histórias lidas são apropriadas para a idade das crianças e não há riscos previsíveis na atividade. Por ser uma pesquisa, a participação das crianças é livre e não será remunerada. Caso a criança não queira participar da avaliação de linguagem e de desenvolvimento realizadas por mim, ela terá total liberdade para desistir, ou seja, se, ao chegar na sala a criança chorar ou não quiser participar das atividades, será levada imediatamente para sua classe. Os pais também podem desistir de autorizar a participação de seus filhos a qualquer momento e por qualquer motivo, sem nenhum prejuízo. A orientadora deste trabalho é a professora Andréia Schmidt, professora do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Esse documento é emitido em duas vias, sendo que uma via assinada ficará comigo e outra com o(a) senhor(a). Qualquer dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa pode ser retirada no Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida Bandeirantes, 3900 – CEP 14040-901 – Bairro Monte Alegre – Ribeirão Preto – SP - Brasil – Bloco 3 – sala 16. Telefone do Comitê: (16) 3602-4811.

Os contatos das pesquisadoras são (16) 99632-6709 (Ana Carolina) e 3315-3742 (Andréia). Caso aceite participar da pesquisa, favor preencher e assinar o documento a seguir. Agradecemos sua atenção.

Ana Carolina Arruda Miranda

Andréia Schmidt

Eu, _____,

RG

_____, responsável pelo(a) menor _____, autorizo sua participação na pesquisa *“Estudo da ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares a partir de intervenções sobre leitura compartilhada de histórias com professores”*. Declaro ter entendido os procedimentos e objetivos do trabalho e estar ciente de que a minha identidade, bem como a do(a) meu filho(a), serão preservados.

Assinatura do Pai/mãe

Pesquisadora: Ana Carolina Arruda Miranda - aluna do programa de pós-graduação em Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Telefone: (16) 3315-9092 (16) 99632-6709. Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - Departamento de Psicologia e Educação, Monte Alegre, 14040-901 – Ribeirão Preto.

Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido – Educadores (Estudo 3)

Meu nome é Ana Carolina Arruda Miranda, sou mestranda no programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto e estou desenvolvendo uma pesquisa que busca estudar formas de ajudar crianças na escola a desenvolverem a linguagem (a compreensão de palavras e frases e o uso dessas palavras na fala diárias). Nesse projeto, estamos propondo realizar um curso com professores da escola onde você trabalha sobre leitura de livros de histórias para crianças e gostaria de verificar se esse curso ajudará esses professores a usar essa atividade (ler histórias) para melhorar a linguagem das crianças. Essa pesquisa será importante tanto para os professores que participarão do curso, como para seus alunos. Para isso, estou convidando você a participar da pesquisa *“Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores”*. Na pesquisa, os educadores realizarão, inicialmente, uma leitura de histórias para seus alunos antes do início do curso, a qual será filmada. Em seguida, serão realizados cinco encontros com os professores para realizar o curso. Cada encontro irá durar em torno de 50 minutos, em dias a combinar, de acordo com a disponibilidade da escola e dos participantes. Ao final do curso pediremos que o professor realize pelo menos três sessões de leitura de histórias com seus alunos por semana, ao longo de 16 semanas, em suas respectivas salas durante as aulas. Quatro sessões de leitura por mês serão filmadas. As filmagens são muito importantes para o trabalho e serão assistidas somente por mim, por você e pela minha orientadora. Essas filmagens, bem como o andamento das leituras de história e as dificuldades encontradas serão discutidas com os professores ao longo dessas 16 semanas em encontros quinzenais de aproximadamente meia hora, na própria escola. Nenhuma outra pessoa terá acesso a essas filmagens, que serão apagadas ao final da pesquisa. Por ser uma pesquisa, a participação é livre, não terá nenhum custo e não será remunerada. Sua identidade, assim como a de seus alunos e da escola serão preservados, inclusive se esse trabalho for apresentado em congressos ou se os dados forem publicados em revistas científicas. Não são previstos riscos na sua participação nesta pesquisa. Caso você queira desistir de participar da pesquisa, terá total liberdade para fazê-lo a qualquer momento e por qualquer motivo, sem nenhum prejuízo. A orientadora deste trabalho é a professora Andréia Schmidt, professora do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Esse documento é emitido em duas vias, sendo que uma via assinada ficará comigo e outra com você. Qualquer dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa pode ser retirada no Comitê de Ética em Pesquisa: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Os contatos das pesquisadoras são (16) 3315-3742 (Andréia) e 99632-6709 (Ana Carolina). Caso aceite participar da pesquisa, favor preencher e assinar o documento a seguir. Agradecemos sua atenção.

Ana Carolina Arruda Miranda

Andréia Schmidt

Eu, _____, RG

_____, aceito participar da pesquisa *“Estudo da ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares a partir de intervenções sobre leitura compartilhada de histórias com professores”*. Declaro ter entendido os procedimentos e objetivos do trabalho e estar ciente de que a minha identidade será preservada.

Assinatura do Participante

Apêndice 3: Termo de consentimento livre e esclarecido – Pais (Estudo 3)

Meu nome é Ana Carolina Arruda Miranda, sou mestranda no programa de Psicobiologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto e estou desenvolvendo uma pesquisa que busca estudar formas de ajudar crianças na escola a desenvolverem a linguagem (a compreensão de palavras e frases e o uso dessas palavras na fala diárias). Nesse projeto, será realizado um curso com professores da escola em que seu filho estuda sobre leitura de livros de histórias para crianças e gostaria de verificar se esse curso ajudará esses professores a usar essa atividade (ler histórias) para melhorar a linguagem das crianças. Essa pesquisa será importante tanto para os professores que participarão do curso, como para as crianças que participarão junto com seus professores. Para isso, estou convidando seu (sua) filho (a) a participar da pesquisa *“Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores”*. Na pesquisa, as crianças irão ouvir a leitura de livros infantis ilustrados que serão lidos pelos seus próprios professores. Antes do início das atividades de leitura propriamente ditas, porém, cada criança, individualmente, passará por uma avaliação de conhecimento das palavras de livros infantis. Também será realizado um teste para verificar o desenvolvimento geral de cada criança (aspectos motores, sociais, cognitivos e de autocuidados).

Os resultados de todos esses testes estarão à disposição dos pais, caso eles desejem. Se encontrarmos alguma alteração na linguagem de qualquer criança, ou no seu desenvolvimento geral, seus pais serão chamados para conversarmos e darmos, não apenas os resultados, mas orientações sobre o que fazer para obter uma avaliação mais completa do desenvolvimento de seu filho. Para as crianças cujos resultados sejam normais para a idade, os resultados estarão disponíveis, mas os pais não serão chamados especificamente para recebê-los: eles precisam manifestar seu interesse de serem informados sobre os testes, ou pelos contatos abaixo descritos das pesquisadoras, ou no ato de assinatura desse TCLE. Após as avaliações da linguagem, a criança ouvirá a leitura de histórias na classe, feitas por mim ou pela professora da classe, ao longo do semestre. Algumas dessas sessões serão filmadas (aproximadamente uma sessão por mês), para que a professora possa discutir comigo a sua atuação lendo as histórias para as crianças, ou para que eu possa avaliar a participação das crianças na atividade. As filmagens são muito importantes para o trabalho e serão assistidas somente por mim, pela professora e pela minha orientadora. Nenhuma outra pessoa terá acesso a essas filmagens, que serão apagadas ao final da pesquisa.

Cada leitura será complementada com atividades para conhecimento do vocabulário presente na história. Após a última sessão de leitura, os testes de linguagem serão aplicados novamente. As crianças participantes e seus pais não serão identificados na pesquisa, e nem seus professores. As histórias lidas são apropriadas para a idade das crianças e não há riscos previsíveis na atividade. Por ser uma pesquisa, a participação das crianças é livre e não será remunerada. Caso a criança não queira participar da avaliação de linguagem e de desenvolvimento realizadas por mim, ela terá total liberdade para desistir, ou seja, se, ao chegar na sala a criança chorar ou não quiser participar da atividades, será levada imediatamente para sua classe. No caso da leitura de histórias feita pela professora, essa é uma atividade cotidiana da classe onde seu filho estuda e será conduzida como costumeiramente ocorre no dia a dia da classe. Os pais também podem desistir de autorizar a participação de seus filhos a qualquer momento e por qualquer motivo, sem nenhum prejuízo. A orientadora deste trabalho é a professora Andréia Schmidt, professora do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Esse documento é emitido em duas vias, sendo que uma via assinada ficará comigo e outra com o(a) senhor(a). Qualquer dúvida em relação aos aspectos éticos da pesquisa podem ser retiradas no Comitê de Ética em Pesquisa: Avenida Bandeirantes, 3900 – CEP 14040-901 – Bairro Monte Alegre – Ribeirão Preto – SP - Brasil – Bloco 3 – sala 16. Telefone do Comitê: (16) 3602-4811.

Os contatos das pesquisadoras são (16) 3315-3742 (Andréia) e 99632-6709 (Ana Carolina). Caso aceite participar da pesquisa, favor preencher e assinar o documento a seguir. Agradecemos sua atenção.

Ana Carolina Arruda Miranda

Andréia Schmidt

Eu, _____, RG _____,
_____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo sua participação na
pesquisa “*Leitura de livros e aquisição de vocabulário: um estudo com crianças de 3 anos*”. Declaro
ter entendido os procedimentos e objetivos do trabalho e estar ciente de que a minha identidade, bem
como a do(a) meu filho(a), serão preservados.

Assinatura do Pai/mãe

Pesquisadora: Ana Carolina Arruda Miranda - aluna do programa de pós-graduação em Psicobiologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Telefone: (16) 3315-9092 (16) 99632-6709. Endereço: Av. Bandeirantes, 3900 - Departamento de Psicologia e Educação, Monte Alegre, 14040-901 – Ribeirão Preto.

Apêndice 4: Roteiro de entrevista

Pré-Entrevista

- Quantos anos?
- Quando você se formou?
- Em que você se formou?
- Quantos anos trabalhando com a educação?
- Quantos anos trabalhando com a educação infantil?

Entrevista

- 1- Você realiza atividade de leitura com a turma nova?
- 2- Com qual frequência essas atividades são realizadas?
- 3- Você planeja a leitura previamente?
- 4- Nesse planejamento, você utiliza o que a gente discutiu no ano passado? De que forma você realiza esse planejamento
- 5- As estratégias debatidas durante o workshop e durante as sessões de consultoria foram mantidas nas atividades de leitura compartilhada de histórias?
- 6- Quais foram os pontos positivos do uso das estratégias durante as atividades de leitura?
- 7- Para você, existem pontos negativos no uso das estratégias durante as atividades de leitura? Se sim, quais?
- 8- Quais foram as principais dificuldades encontradas na realização da atividade utilizando as estratégias?
- 9- Agora, se tratando da leitura semanal do mesmo livro, quais foram as principais dificuldades para você?
- 10- Em sua opinião, quais foram os pontos negativos da leitura repetida do mesmo livro para as crianças? Qual?
- 11- E quais foram os pontos positivos da leitura semanal do mesmo livro para as crianças?
- 12- De modo geral, quais foram os benefícios encontrados a partir da realização das atividades de leitura para as crianças e para a sua atividade como professora?

CRONOGRAMA

Primeiro encontro

- O QUE É LEITURA COMPARTILHADA?
- COMO OCORRE A APRENDIZAGEM DE PALAVRAS A PARTIR DA LEITURA DE HISTÓRIAS?
- COMO REALIZAR UMA LEITURA DIRECIONADA PARA A APRENDIZAGEM DE PALAVRAS?
 - Seleção de palavras

Segundo encontro

- COMO REALIZAR UMA LEITURA DIRECIONADA PARA A APRENDIZAGEM DE PALAVRAS?
 - Estratégia 1: Destacar a palavra a ser trabalhada
 - Estratégia 2 : Explicar o significado da palavra a ser trabalhada.

Terceiro encontro

- COMO REALIZAR UMA LEITURA DIRECIONADA PARA A APRENDIZAGEM DE PALAVRAS?
 - Estratégia 3: Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizada sobre a palavra a ser trabalhada

Quarto encontro

- COMO REALIZAR UMA LEITURA DIRECIONADA PARA A APRENDIZAGEM DE PALAVRAS?
 - Estratégia 4: Usar Atividades Complementares

Último encontro

- COMO ELABORAR UM REGISTRO E UMA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS?

O que é a leitura compartilhada de histórias?

Leitura compartilhada é uma estratégia de leitura em que uma ou mais crianças ouvem uma história lida em voz alta por um adulto (Flores, Santos, Amadeu, & Dias, 2013). A leitura compartilhada de histórias tem sido muito empregada para promover contextos capazes de contribuir para o desenvolvimento da linguagem em crianças pré-escolares e escolares. Dentre os benefícios da leitura compartilhada pode-se destacar a aprendizagem de palavras, a compreensão de palavras, compreensão textual e aumento da capacidade de iniciar conversas. Todas essas habilidades são fundamentais para a aprendizagem posterior de leitura e escrita pelas crianças.

A leitura compartilhada pode ser empregada de diversas formas, porém, resultados promissores têm sido encontrados com o uso de leitura dialógica (Swanson, Vaughn, Wanzek, Petscher, Heckert, Cavanaugh & Tackett, 2011). A leitura dialógica de histórias é um tipo de leitura compartilhada caracterizada pela leitura de histórias em voz alta pelo adulto para a criança, intercalada com explicações, perguntas e discussões sobre as ilustrações (quando presentes) e sobre o texto. Nesse tipo de leitura utilizam-se explicações e perguntas sobre aspectos importantes da história como estimulação suplementar e valorização de comportamentos adequados da criança a partir de palavras ou gestos de incentivo.

Como ocorre a aprendizagem de palavras a partir da leitura de histórias?

A partir da história é possível identificar a categoria a que pertence a palavra, ou seja, se ela é substantivo, verbo, adjetivo ou advérbio. Isso ocorre porque a posição em que a palavra se encontra na frase fornece dicas para a criança sobre a categoria de cada palavra. Além disso, o enredo da história fornece o contexto em que a palavra pode ser usada, como a criança pode se expressar utilizando aquela palavra, e ainda, como a criança deve se comportar diante daquela palavra. A história pode também promover a descrição dos aspectos do mundo aos quais a palavra se refere, como descrever um objeto, uma característica ou uma ação. A partir das ilustrações, quando presentes, a criança também pode identificar visualmente os referentes da palavra. Por fim, a quantidade de vezes que a palavra aparece na história também é muito relevante, uma vez que apresenta a palavra em diferentes situações.

A Assembleia dos Ratos

Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria duma casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome.

Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos mios pelo telhado, fazendo sonetos à lua.

– Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo.

Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra, um rato casmurro, que pediu a palavra e disse — Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?

Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.

Monteiro Lobato

A partir do conto “A Assembleia dos Ratos”, vamos analisar melhor como a história é importante no desenvolvimento do vocabulário.

1) Categoria da Palavra: A posição e a conjugação da palavra na frase indica qual sua categoria.

Ex¹: Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia.
verbo

Ex²: Um se desculpou por não saber dar nó.
substantivo

2) Qual situação usar a palavra: Vocabulário Expressivo

O vocabulário expressivo corresponde à emissão de palavras pela criança, ou seja, ao uso oral que ela faz das palavras (nomear uma figura ou usar a palavra para pedir algo, por exemplo). Para que o vocabulário expressivo seja desenvolvido, a criança precisa entrar em contato com a palavra em contextos diferentes. A história, então, promove esses contextos, dando dicas sobre quando a palavra pode ser usada.

3) Como se comportar diante da palavra: Vocabulário Receptivo

O vocabulário receptivo se refere à compreensão das palavras. A compreensão da palavra permite que a criança aprenda a se comportar diante da palavra, sendo capaz de responder verbalmente ou agir de forma correta. A forma como as palavras são expostas ao longo da história pode promover dicas sobre suas características críticas, como funcionalidade, forma, cor, tamanho e etc.

4) Ilustração

Ilustrações são muito úteis para fornecer informações, principalmente sobre os substantivos e adjetivos. Porém, figuras estáticas dificilmente representam de forma clara um verbo, por exemplo, sendo necessário o uso de informações adicionais que muitas vezes não estão presente na história.

5) Quantidade de vezes que a palavra aparece na história

A quantidade de vezes que a palavra aparece na história facilita por si só a recordação da palavra.

Ex: “- Acho – disse um deles – que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomo-nos ao fresco a tempo. (...) – Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino?”.

Como realizar uma leitura direcionada para a aprendizagem de palavras?

Apenas a leitura da história, porém, não consegue promover uma aprendizagem eficiente das palavras, principalmente por que nem todas as histórias apresentam uma quantidade significativa de dicas e algumas categorias de palavras, como verbos, são mais difíceis de aprender apenas ouvindo a história. Desse modo, diferentes estratégias de contagem de histórias podem contribuir significativamente para a expansão do vocabulário das crianças. As estratégias mais comumente utilizadas são: 1-Destacar a palavra a ser trabalhada; 2-Explicar a palavra a ser trabalhada; 3-Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre as palavras trabalhadas; 4-Usar atividades complementares.

A leitura de histórias, quando direcionada para a aprendizagem de palavras, promove efeitos visíveis no vocabulário das crianças. Porém, para que esse resultado seja obtido, alguns passos precisam ser seguidos antes de iniciar a atividade. O primeiro passo é a seleção das palavras da história que serão trabalhadas ao longo da leitura. O segundo passo é a adequação das estratégias de leitura à história que se pretende trabalhar. Por fim, o terceiro passo é fazer um registro para que os ganhos no vocabulário das crianças sejam analisados continuamente e possam ser avaliados, acompanhando de perto os resultados dessa atividade e o desenvolvimento das crianças.

1) Seleção das palavras

Inicialmente, para que possa ser estruturada a forma como a história será contada, é necessário realizar uma pré-leitura com o objetivo de identificar palavras que possam ser trabalhadas em conjunto com a história. As palavras precisam ser selecionadas cuidadosamente, levando em conta seu grau de familiaridade para as crianças e a intenção de se trabalhar determinada palavra.

Para selecionar as palavras é importante seguir alguns critérios: 1) as palavras selecionadas precisam ter um propósito, ou seja, qual tema se quer trabalhar, quais discussões se deseja iniciar em sala de aula; 2) deve-se prezar a utilidade da palavra no dia a dia das crianças; e 3) levar em consideração o grau de familiaridade das palavras, tentando introduzir sempre palavras novas ou reforçar palavras pouco usadas pelas crianças.

Por exemplo: A partir da história A Assembleia dos Ratos, quais palavras podem ser selecionadas e com qual objetivo?

Palavras: atar; amarrar; nó; guizo.

Objetivo: Ensinar a dar nó e laço em barbantes.

Em seguida, para dar início à atividade de leitura direcionada à aprendizagem de palavras, precisa-se pensar nas possíveis estratégias que serão usadas para suplementar aquilo que a história sozinha não traz (definição da palavra, características que permitam que a criança forme uma imagem mental da palavra, ilustrações, entre outros) e quais materiais serão necessários para desenvolver atividades complementares após a leitura.

2) Estratégias

Para que a leitura de histórias tenha efeitos significativos no vocabulário das crianças, é necessário fazer uso de determinadas estratégias explícitas de ensino de palavras. Essas estratégias fornecem um suporte para a aprendizagem que apenas a leitura não traz. As quatro principais estratégias mais utilizadas são:

a. Destacar a palavra a ser trabalhada

Após a seleção prévia das palavras que serão trabalhadas, a primeira estratégia mais utilizada é o destaque dessas palavras. Destacar significa utilizar de artifícios para voltar atenção da criança para a palavra desejada.

A forma mais comum de destacar a palavra é modificando a entonação da voz todas as vezes que a palavra aparecer ao longo da contagem da história. Porém, a palavra pode ser destacada de diversas formas, como: expressões faciais, gestos, perguntas, repetições, entre outras.

b. Explicar o significado da palavra a ser trabalhada

Expor a criança apenas ao contexto no qual determinada palavra aparece não é suficiente para que ela compreenda exatamente a que a palavra significa ou a que se refere. Desse modo, introduzir palavras novas no vocabulário de uma criança significa auxiliar a mesma a construir uma representação ou uma referência da palavra trabalhada. Sendo assim, fornecer

definições claras e em uma linguagem acessível às crianças possibilita primeiramente uma ampliação de seu repertório receptivo (compreensão da palavra), para então contribuir para seu repertório expressivo (se expressar utilizando a palavra).

Exemplos:

Atar: “Atar é quando a gente prende alguma coisa em algum lugar”

Guizo: “Guizo é uma bolinha de ferro que faz barulho quando a gente sacode”

c. Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre a palavra a ser trabalhadas

Após a leitura da história, incentivar conversas contextualizadas (relacionadas com a história lida) e descontextualizadas (relacionada com outras situações fora da história, como o dia-a-dia das crianças) que abordem diretamente as palavras que estão sendo trabalhadas permite que a criança compreenda melhor a palavra e se expresse utilizando a mesma. A criança entra em contato com a palavra em outros contextos para além daquele exposto pela história e interage com esse novo vocabulário.

A forma mais comum de iniciar conversas (contextualizadas e descontextualizadas) é com perguntas com “Como”, “Quando”, “Por que” e “Onde”. Por exemplo:

-Quando a palavra guizo apareceu na história?

-Como você faria para amarrar um guizo no pescoço de Faro-Fino?

-Onde os ratinhos queriam amarrar o guizo em Faro-Fino?

-Por que os ratinhos queriam amarrar um guizo no pescoço de Faro-Fino?

Porém, nem todas as perguntas precisam começar dessa forma!

-Quem já viu um guizo?

-Alguém sabe imitar o som de um guizo?

Independentemente do tipo de pergunta utilizado para iniciar a conversa, para que o vocabulário expressivo e receptivo seja trabalhado as perguntas precisam testar a compreensão das crianças e permitir que elas se expressem utilizando a palavra. Por exemplo, a pergunta “Como é um guizo?” permite que a criança exponha se ela compreendeu o significado da palavra. Já a pergunta “Como você pediria para seus pais comprarem um guizo pra você?” permite que a criança monte uma frase utilizando a palavra que vem sendo trabalhada.

d. Usar Atividades Complementares

Os diferentes contextos em que as palavras trabalhadas aparecem são de fundamental importância no desenvolvimento do vocabulário das crianças. O contexto inicial em que a criança entra em contato com as palavras é durante a leitura da história. O uso de atividades complementares elaboradas diretamente para a expansão da compreensão e expressão das palavras trabalhadas na história permite que a criança explore outros contextos, tendo um contato prático com essas palavras. Pesquisas realizadas nos últimos dois anos sugerem que o uso de atividades complementares guiadas por adultos são efetivas no processo de aprendizagem por promoverem um contexto ativo, engajado, significativo e social-interativo para as crianças.

Atividades Complementares (AC) são atividades realizadas, na maioria das vezes, após a leitura da história e têm como objetivo engajar a criança em práticas que permitam um novo contato com as palavras trabalhadas, fornecendo a oportunidade das crianças treinarem o vocabulário expressivo e receptivo. Essas atividades são, necessariamente, guiadas por um adulto, com caráter lúdico e com um objetivo claro para as crianças. O tipo de AC mais utilizado é a adaptação de jogos para o contexto da história, promovendo um uso significativo das palavras da história. Os jogos incluem elementos de motivação, como desafios, incentivam a curiosidade, permitem uma estimulação sensorial (auditiva e visual) e motora, além de incorporar elementos da fantasia ou do faz-de-conta.

Alguns exemplos de atividades complementares são: jogos de tabuleiro adaptados para as palavras da história; jogos de representação, em que as crianças fingem ser a professora e recontam a história lida utilizando as palavras trabalhadas; jogo Seu Mestre Mandou, utilizado para trabalhar possíveis verbos; Caça ao Tesouro, utilizado para encontrar na sala os substantivos trabalhados na história, entre outros.

A partir da história A Assembleia dos Ratos, trabalhando as palavras *atar*, *amarrar*, *nó* e *guizo*, qual AC poderia ser implementada e utilizando quais matérias?

Atividade Complementar: Confeccionar um cordão com macarrão e um guizo no meio.

Materiais: Um pedaço de barbante grosso para cada criança; um guizo médio para cada criança; macarrão pene.

Como elaborar um registro e uma avaliação da aprendizagem das crianças?

Para que os resultados da atividade proposta sejam visíveis e mensuráveis, é de fundamental importância a elaboração de um registro dessa atividade e uma posterior avaliação desse registro. Como o desenvolvimento do vocabulário das crianças ocorre de forma gradual, ter registrado o desempenho das crianças em cada atividade permite acompanhar de perto esse desenvolvimento e identificar se a prática escolhida tem relação direta com os resultados.

Para que essa avaliação seja viável, ela precisa estar inserida no contexto das atividades de sala de aula, ser de fácil implementação e capaz de identificar eventuais dificuldades que as crianças possam vir a apresentar. Sendo assim, o registro precisa ser simples e individual para cada criança.

A forma mais fácil de implementar esse sistema de avaliação é associar o registro com a Atividade Complementar realizada após a leitura da história, ou até mesmo com a estratégia *“Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre a palavra a ser trabalhada”*. Por exemplo, ao realizar a atividade *Seu Mestre Mandou*, registrar o desempenho de cada criança, identificando o verbo trabalhado e se a criança foi capaz de realizar a atividade. Já durante as conversas contextualizadas e descontextualizadas, o registro das respostas das crianças pode proporcionar uma avaliação simples e completa dos efeitos da prática implementada. Dessa forma, o modo como a avaliação será realizada pode variar para se adaptar ao dia-a-dia em sala de aula.

Considerações Finais

As orientações contidas nessa apostila podem ser utilizadas em todas as atividades de leitura, tanto na escola como em casa.

Atividades direcionadas e estruturadas, quando se tem clareza de seus objetivos e do passo a passo de como realiza-las, são muito valiosas, pois os resultados obtidos podem ser relacionados mais precisamente com o seu uso. Além disso, os resultados são significativamente maiores e mensuráveis.

Lembrar-se de utilizar o passo a passo e as estratégias aqui expostas pode parecer uma tarefa um pouco custosa no início, mas são de fácil aplicabilidade e podem proporcionar resultados recompensadores.

Referências Bibliográficas

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Flores, E. P. Santos, G. F. de A. Amadeu, L. F. da M., & Dias, A. R. (2013). Leitura compartilhada em um hospital pediátrico: análise do comportamento verbal dos contadores *Psicologia: Reflexão & Crítica*. 26(4), 711-719.

Passo a passo: Leitura Compartilhada direcionada para a aprendizagem de palavras.

Apêndice 6: Descrição dos encontros realizados durante o *workshop*.

Encontro 1:

Material: Uma história criada pela pesquisadora, contendo duas pseudopalavras, um substantivo e um verbo; e o conto “O Julgamento da Ovelha”, fornecido em uma folha A4 separada da cartilha.

Objetivo: Discutir os seguintes temas: “O que é leitura compartilhada”; “Como ocorre a aprendizagem de palavras a partir da leitura de histórias”; e introduzir o tema principal do *workshop*, “Como realizar uma leitura direcionada para a aprendizagem de palavras”, discutindo o primeiro passo para a realização desse tipo de leitura, a seleção das palavras.

Estratégias de ensino: a) leitura e discussão da história com as pseudopalavras, exemplificando como ocorre a aprendizagem de palavras a partir de informações que a própria história fornece e o contexto em que a palavra é empregada; b) exposição e discussão do conceito de leitura compartilhada; c) exposição do tipo de informação sobre as palavras que a história pode fornecer e como isso ocorre (categoria da palavra; em qual situação usar a palavra – vocabulário expressivo; como se comportar diante da palavra – vocabulário receptivo; ilustrações; e quantidade de vezes que a palavra aparece na história); d) exposição sobre como realizar a seleção das palavras; e) atividade prática de seleção de palavras, direcionada às professoras.

Desenvolvimento: O primeiro encontro foi iniciado com a leitura da história com as pseudopalavras. Esta história foi desenvolvida para que as professoras pudessem entrar em contato com palavras completamente desconhecidas dentro do contexto da história e compreendessem, na prática, os tipos de informações que a história pode fornecer sobre palavras novas. As palavras utilizadas na história foram “Niveco” e “Buribir”. A palavra “Niveco” foi caracterizada na história como um brinquedo com asas azuis, e a palavra “Buribir” foi caracterizada como uma ação que tinha como objetivo encher o niveco de ar.

Em seguida, o conceito de leitura compartilhada foi exposto e debatido com as professoras, permitindo que elas contassem umas para as outras suas experiências com leitura de histórias dentro da sala de aula. Foi retomado, na sequência, o tipo de informação que a história pode fornecer sobre palavras, agora a partir do conto “A Assembleia dos Ratos”, de Monteiro Lobato. Por fim, foi discutido com as professoras como apenas a leitura da história pode não fornecer informações suficientes para que ocorra a aprendizagem de palavras novas por parte das crianças, dando início então à exposição dos passos para a realização de uma leitura voltada para a ampliação do vocabulário de crianças, iniciando pela seleção das palavras a serem ensinadas.

Foi dado início ao tema “Como realizar uma leitura direcionada para a aprendizagem de palavras”, a partir de instruções sobre como realizar a seleção de palavras da história. As professoras finalizaram o encontro selecionando palavras da história “O Julgamento da Ovelha”, também de Monteiro Lobato. Essas palavras foram utilizadas pelas professoras em outras atividades ao longo do *workshop*.

Encontro 2:

Material: Dois vídeos exemplificando o uso das estratégias “Destacar a palavra-alvo” e “Explicar o significado da palavra-alvo”, separadamente, a partir do conto “A Assembleia dos Ratos”, de Monteiro Lobato; e o conto “O Julgamento da Ovelha”, fornecido em uma folha A4 separada da apostila.

Objetivo: Discutir duas estratégias de ensino de palavras durante a leitura de histórias: “Destacar a palavra-alvo” e “Explicar o significado da palavra-alvo”.

Estratégias de ensino: a) exposição de vídeos exemplificando o uso das estratégias; b) discussão sobre os vídeos assistidos; c) exposição detalhada do conceito de cada estratégia, bem como sua relação com a aprendizagem de palavras e instruções sobre como realiza-las; d) atividade prática de leitura, direcionada às professoras; e) discussão sobre a atividade prática.

Desenvolvimento: Este encontro foi iniciado com a reprodução do vídeo referente à primeira estratégia “Destacar a palavra-alvo”, seguido de um debate sobre o que as professoras identificaram que estava sendo feito no vídeo diferente do que elas estavam acostumadas a fazer. A estratégia foi, então, apresentada para as professoras como uma forma de direcionar a atenção das crianças para a palavra emitida pela professora, funcionando assim como um estímulo discriminativo que evoca a atenção das crianças para uma palavra específica. Em seguida foi apresentado o vídeo referente à estratégia “Explicar o significado da palavra-alvo”, iniciando, na sequência, uma discussão sobre o que as professoras identificaram que estava sendo feito no vídeo, diferente do que elas estavam acostumadas a fazer. Na sequência, foi realizada a exposição do conceito desta estratégia e a forma de realiza-la durante a leitura da história. Após a apresentação de ambas as estratégias, foi iniciada uma atividade prática, na qual as professoras leram a história “Julgamento da Ovelha”, da qual selecionaram palavras-alvo no encontro anterior, utilizando as estratégias ensinadas. Por fim, foi realizada uma discussão sobre a atividade prática, na qual as professoras avaliaram a atividade e apresentaram possíveis dificuldades a serem encontradas no dia-a-dia com as crianças. A pesquisadora concluiu, destacando os comportamentos consistentes com as estratégias emitidos pelas professoras durante a atividade prática e fazendo considerações sobre o que poderia ser feito para contornar as dificuldades apontadas pelas professoras.

Encontro 3:

Materiais: um vídeo exemplificando o uso da estratégia “Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre a palavra-alvo” a partir dos contos “A Assembleia dos Ratos” e “O Julgamento da Ovelha”.

Objetivo: Discutir a estratégia “Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre a palavra-alvo”.

Estratégia de Ensino: a) exposição de vídeo exemplificando o uso da estratégia; b) discussão sobre o vídeo assistido; c) exposição detalhada do conceito da estratégia, bem como sua relação com a aprendizagem de palavras e instruções sobre como realiza-la; d) atividade prática de leitura direcionada às professoras; e) discussão sobre a atividade prática.

Desenvolvimento: Este encontro foi iniciado com a reprodução do vídeo referente ao uso da estratégia "Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre a palavra-alvo", seguido de um debate sobre o que as professoras identificaram como diferente do que elas estavam acostumadas a fazer no seu cotidiano. O conceito da estratégia e a forma de realizá-la foram apresentados para as professoras. Foram retomados os conceitos de vocabulário expressivo e receptivo. Em seguida foi solicitado que cada professora realizasse a leitura da história “O Julgamento da Ovelha” utilizando a estratégia discutida. Por fim, foi realizada uma discussão sobre as leituras, na qual as professoras apresentaram suas impressões, bem como possíveis dificuldades a serem encontradas no dia-a-dia com as crianças. A pesquisadora concluiu destacando comportamentos emitidos pelas professoras durante a leitura que eram consistentes com a estratégia apresentada, fazendo considerações sobre o que poderia ser feito para contornar as dificuldades apontadas.

Encontro 4:

Materiais: Um vídeo exemplificando o uso das três estratégias apresentadas nos encontros anteriores; um guizo; e três copos descartáveis.

Objetivo: O objetivo desse encontro foi abordar a estratégia “Atividades Complementares”.

Estratégias de ensino: a) exposição do vídeo com a utilização das três estratégias discutidas nos encontros anteriores; c) discussão sobre o uso das três estratégias juntas; d) exposição detalhada do conceito de atividades complementares, bem como sua relação com a aprendizagem de palavras; e) exposição de exemplos de Atividade Complementar que poderiam ser utilizadas para trabalhar as palavras da história “A assembleia dos Ratos”; f) discussão sobre possíveis atividades complementares que poderiam ser realizadas para trabalhar as palavras da história “O Julgamento da Ovelha”.

Desenvolvimento: O quarto encontro teve início com a reprodução do vídeo referente à leitura da história utilizando todas as estratégias abordadas nos encontros anteriores, seguido pela discussão sobre o uso dessas três estratégias juntas e possíveis dificuldades que poderiam surgir ao realizar esse tipo de leitura. Em seguida, foi iniciada a exposição da última estratégia com a apresentação de possíveis atividades lúdicas em que as palavras-alvo poderiam ser trabalhadas. A estratégia "atividades complementares" foi definida como atividades lúdicas realizadas após a leitura da história com o objetivo de engajar as crianças em práticas que permitam um novo contato com as palavras da história lida (ouvindo ou emitindo essas palavras). Utilizando o guizo e os copos descartáveis, a pesquisadora deu um exemplo de atividade lúdica para trabalhar a palavra guizo, presente no conto “A Assembleia dos Ratos”. A atividade consistia em colocar o guizo dentro de um dos copos e mudar os copos de lugar algumas vezes, com o objetivo de dificultar, para os outros jogadores, a identificação do copo no qual se encontrava o guizo.

Por fim foi dado início à discussão sobre outras possíveis atividades que poderiam ser realizadas para trabalhar as palavras-alvo selecionadas nos encontros anteriores. A pesquisadora, então, sugeriu atividades como: o jogo Seu Mestre Mandou para trabalhar alguns verbos; jogos de

tabuleiro modificados; cartões com as figuras referentes as palavras-alvo; e ainda os próprios objetos referentes às palavras-alvo.

Encontro 5:

Materiais: Apostila desenvolvida para a execução do *workshop*.

Objetivo: Discutir o tema “Como elaborar um registro e uma avaliação da aprendizagem das crianças”.

Estratégias de ensino: a) exposição da importância da realização de registros referentes às atividades de leitura para uma posterior avaliação da quantidade de palavras aprendidas pelas crianças; b) discussões sobre como elaborar um registro simples e dinâmico; c) discussão sobre a impressão de cada professora sobre os temas apresentados no *workshop*.

Desenvolvimento: O encontro foi iniciado com uma exposição sobre o uso de registros e avaliações da aprendizagem de palavras da história por parte das crianças, destacando a importância dos mesmos para que se tenha clareza dos efeitos de qualquer atividade realizada com as crianças, principalmente atividades de leitura voltadas para o ensino de palavras. Uma vez identificados esses efeitos, é possível compreender de que forma cada atividade está relacionada com a aprendizagem, permitindo ainda a reestruturações das atividades caso os objetivos de ensino não estejam sendo alcançados.

Em seguida foi iniciada uma discussão sobre os tipos de registro possíveis, sendo apresentado como exemplo um registro a partir do uso da estratégia “Iniciar conversas contextualizadas e descontextualizadas sobre as palavras-alvo”, ou da estratégia Atividades Complementares. Finalmente, o *workshop* foi concluído com uma avaliação dos temas trabalhados, das estratégias ensinadas e da aplicabilidade dos conteúdos em sala de aula.

Anexo 1: Declaração de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP – USP.

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/016-dgfs.

Ribeirão Preto, 30 de março de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **“Estudo da ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares a partir de intervenções sobre leitura compartilhada de histórias com professores”** foi analisado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP em 14/03/2017 e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 61182316.0.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª **Marina Rezende Bazon**
 Coordenadora

Referenciado pelo CEP-FFCLRP-USP
 na 164ª reunião realizada

em 23/03/17

Prof.ª Dr.ª **Marina Rezende Bazon**
 Coordenadora do CEP-FFCLRP-USP

Ao(À) Senhor(a)

Ana Carolina Arruda Miranda

Programa de Pós-graduação em Psicologia FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP

Fone: (16) 3315-4811

Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil

Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Anexo 2: Autorização para a realização do Estudo 2 nas dependências da instituição

Ribeirão Preto, 02 de fevereiro de 2017.

Prezada Diretora,

Meu nome é Ana Carolina Arruda Miranda, sou aluna de mestrado do programa de Pós-Graduação em Psicobiologia da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto e estou desenvolvendo uma pesquisa para compreender como a leitura compartilhada de histórias influencia no desenvolvimento do vocabulário de crianças pré-escolares. Essa pesquisa é importante para descobrirmos as práticas de leitura que mais contribuem para a aprendizagem de vocabulário por pré-escolares e sistematizar essas práticas para professores de educação infantil. Para isso, estamos pedindo autorização para realizar a pesquisa "Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores". A pesquisa deverá ocorrer na sala de aula das crianças, em um local onde possamos instalar uma filmadora e os objetos que farão parte da atividade. Nessa atividade, será lida uma história para todas as crianças da turma, enfatizando palavras desconhecidas e estimulando o engajamento das crianças na atividade a partir de perguntas e conversas. Toda a atividade de leitura será filmada, mas as imagens gravadas serão assistidas por mim e pela minha orientadora, Profa. Dra. Andréia Schmidt. Depois de realizados os estudos necessários, todas as imagens serão apagadas. Em momento algum as crianças participantes, seus pais ou a escola serão identificados na pesquisa, seja por meio de suas imagens ou com a divulgação de seus nomes.

Os livros usados são apropriados para a idade das crianças e a atividade não traz riscos previsíveis a elas. A escola pode desistir de autorizar a realização da pesquisa por qualquer motivo. Eu sou a pesquisadora responsável pelo trabalho e qualquer dúvida em relação à pesquisa ou aos resultados podem ser tirados pelo telefone 16 996326709, ou pelo e-mail anacarolina0301@hotmail.com. Caso aceite que façamos a pesquisa em sua escola, favor preencher e assinar o documento a seguir.

Atenciosamente,

Ana Carolina A. Miranda

Eu,
autorizo a realização da pesquisa "Ampliação do repertório verbal em crianças pré-escolares e leitura compartilhada de histórias: intervenção com professores" nas dependências da instituição pela qual sou responsável. Declaro estar ciente de que as imagens coletadas não serão divulgadas sob hipótese alguma, nem o nome da escola, e que os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins de pesquisa.

Assinatura

Anexo 3: Autorização da Secretaria Municipal da Educação para a realização do Estudo 3 em uma instituição municipal.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 26 de abril de 2017.

Of. 266/2017 - GS

Ref.: Autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, ANA CAROLINA ARRUDA MIRANDA, a realizar a pesquisa intitulada "Ampliação do Repertório Verbal Em Crianças Pré Escolares E Leitura Compartilhada de Histórias: Intervenção Com Professores", [REDACTED]

Cordialmente,

[REDACTED]
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Profª. Drª.

Andréia Schmidt

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
Universidade de São Paulo – USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br