

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**LEITURA COMPARTILHADA POR PROFESSORES PARA AMPLIAÇÃO DAS
INTERAÇÕES COMUNICATIVAS E LINGUAGENS EM CRIANÇAS**

Ana Rubia Saes Menotti

São Carlos - SP

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**LEITURA COMPARTILHADA POR PROFESSORES PARA AMPLIAÇÃO DAS
INTERAÇÕES COMUNICATIVAS E LINGUAGENS EM CRIANÇAS**

Ana Rubia Saes Menotti

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Domeniconi

São Carlos - SP

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Rubia Saes Menotti, realizada em 27/05/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Camila Domeniconi (UFSCar)

Profa. Dra. Marta Grácia Garcia (UB)

Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar)

Prof. Dr. Paulo Roberto dos Santos Ferreira (UFGD)

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

“Fazei tudo por Amor. - Assim não há coisas pequenas: tudo é grande. - A perseverança nas pequenas coisas, por Amor, é heroísmo”.

São Josemaria Escrivá. Caminho, 813.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por estar sempre ao meu lado, por ter me dado tantos dons. Se não fosse por Ele, não teria forças para realizar este trabalho. Dedico a Ele este trabalho.

Agradeço aos meus pais por terem proporcionado a oportunidade de estudar e por terem me dado forças para nunca desistir, para sempre correr atrás dos meus sonhos. Sou muito grata ao que sempre fazem por mim.

Agradeço em especial ao meu esposo Ricardo pelo incentivo, apoio, força, paciência, coragem, companheirismo. Se não tivesse ele ao meu lado, já havia desistido. Obrigada meu amor.

Agradeço aos meus filhos Maria e Mateus pela compreensão e paciência. Vocês foram os melhores presentes que eu poderia ter ganho.

Agradeço ao Programa CAPES/PROEX, o qual indiretamente proporcionou a realização deste trabalho.

Agradeço à minha orientadora Camila Domeniconi por me aceitar como orientanda, por ter dividido o seu conhecimento, por ter me dado todo suporte. Obrigada pela ajuda e compreensão na realização deste trabalho.

Agradeço à banca de qualificação, Professora Aline e Marta pelas contribuições, sugestões, correções. Vocês fizeram grande diferença neste trabalho.

Agradeço a todos os professores que dividiram os seus conhecimentos comigo. Aprendi muito com todos vocês.

Agradeço aos meus amigos pelo apoio, ajuda, trabalho, carinho e compreensão.

Agradeço aos amigos e colegas de grupos do doutorado. Contribuíram muito para o aumento do meu conhecimento.

Agradeço às crianças e às professoras participantes deste estudo, sem vocês este trabalho nem teria sido realizado. Muito obrigada pela compreensão e cooperação.

Agradeço em especial aos pais das crianças pela disponibilidade e atenção. Muito Obrigada pelo carinho!

Sumário

Lista de figuras	8
Lista de tabelas	10
Resumo	11
Abstract	12
Apresentação da tese	13
Estudo 1	15
Resumo	16
Abstract	17
Introdução	18
Método	21
Participantes	21
Considerações éticas	22
Materiais e situações	22
Variáveis	24
Delineamento experimental	24
Procedimento geral	24
Etapa 1 - Aplicação do pré-teste	24
Etapa 2 – Treinamento com as professoras do grupo experimental	24
Etapa 3 - Aplicação do pós-teste (grupo experimental) e pré-teste 2 (grupo controle)	27
Etapa 4 - <i>Follow-up</i> 1 (grupo experimental) e pré-teste 3 (grupo controle)	27
Etapa 5 – Treinamento para as professoras do grupo controle	27
Etapa 6 – Pós-teste com as professoras do grupo controle	27
Etapa 7 – <i>Follow-up</i> 2	28
Resultados	29
Análise dos dados do <i>Checklist</i>	29
Análise dos dados da EVALOE	32
Discussão	40
Conclusão	43
Estudo 2	44

Resumo	45
Abstract	46
Introdução	47
Método	51
Participantes	51
Considerações éticas	52
Materiais e situações	53
Variáveis	54
Delineamento experimental	54
Procedimento geral	54
Etapa 1 – Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil	56
1) Pré-teste: Avaliação do repertório inicial do vocabulário expressivo e auditivo e das habilidades de conversação de cada criança	56
1.1) Programa de intervenção junto as professoras do grupo experimental	57
1.2) Pós-teste	58
1.3) <i>Follow-up</i>	58
1.4) Devolutiva aos pais e professoras de cada criança do grupo experimental	58
Etapa 2 - Avaliação da linguagem escrita das crianças no Ensino Fundamental	58
2.1) Localização dos alunos	58
2.2) Construção do Teste 1	59
2.3) Construção e envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 1	60
2.4) Aplicação do Teste 1	61
2.5) Construção do Teste 2	62
2.6) Envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 2	63
2.7) Aplicação do Teste 2	63
2.8) Construção e entrega do relatório geral (Devolutiva)	63
Resultados	64

1) Análise dos dados da Etapa 1: Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil	64
1.1) Análise dos dados obtidos por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100	65
1.2) Análise dos dados obtidos por meio das filmagens	66
2) Análise dos dados da Etapa 2: Avaliação da aquisição da linguagem escrita dos alunos durante o primeiro ano do Ensino Fundamental	71
2.1) Análise geral dos dados de cada Teste aplicado	72
2.2) Análise dos dados à respeito das habilidades avaliadas	73
Discussão	75
Conclusão	81
Conclusão Geral	82
Referências Bibliográficas	84
Anexos	91
Anexo 01 – EVALOE	92
Apêndices	101
Apêndice 01 – TCLE dos professores	102
Apêndice 02 – TCLE dos pais	103
Apêndice 03 – Autorização de imagem e som	104
Apêndice 04 – TALE	105
Apêndice 05 – <i>Checklist</i>	106
Apêndice 06 – Questionário socioeconômico	107
Apêndice 07 – Questionário de rotina de leitura	108
Apêndice 08 – TCLE dos professores (Estudo 2 – Etapa 2)	109
Apêndice 09 – TCLE dos pais (Estudo 2 – Etapa 2)	110
Apêndice 10 – TALE (Estudo 2 – Etapa 2)	111
Apêndice 11 – Teste 1 (Caderno do Aplicador)	112
Apêndice 12 – Teste 2 (Caderno do Aplicador)	124
Apêndice 13 – Questionário “Avaliação de juízes”	136

Lista de figuras

Figura 1. Total de pontos a partir das análises dos <i>Checklists</i> aplicados com as professoras do grupo experimental (PE), antes e depois do treinamento	30
Figura 2. Total de pontos a partir das análises dos <i>Checklists</i> aplicados com as professoras do grupo controle (PC), antes e depois do treinamento	30
Figura 3. Quantidade de professoras dos dois grupos que utilizavam as cinco estratégias antes e depois do treinamento	31
Figura 4. Pontos obtidos na EVALOE a partir das análises das filmagens das professoras do grupo experimental (PE) antes e depois do treinamento	32
Figura 5. Pontos obtidos na EVALOE a partir das análises das filmagens das professoras do grupo controle (PC) antes e depois do treinamento	33
Figura 6. Total de pontos que as professoras obtiveram na escala EVALOE nas perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças	35
Figura 7. Total de pontos nas respostas das perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras correlacionadas com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças	36
Figura 8. Total de pontos que as professoras obtiveram maior desempenho na escala EVALOE nas perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças	37
Figura 9. Total de pontos nas respostas das perguntas de menor desempenho obtidos pelas professoras que contemplavam a mudança de comportamento das professoras	38
Figura 10. Total de pontos nas respostas das perguntas de menor desempenho obtido pela professora que contemplavam a mudança de comportamento das crianças	39
Figura 11. Comparação das médias de acertos das respostas dos participantes nos três momentos de aplicação dos testes TVAud-A33o e TVExp-100	65
Figura 12. Comparação entre grupo experimental e grupo controle no número total das respostas de cada habilidade analisada por meio das filmagens durante as conversações das crianças	67
Figura 13. Comparação dos escores obtidos no pré e pós das professoras participantes do grupo experimental no Estudo 1	69
Figura 14. Comparação dos escores obtidos no pré e pós por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100 das crianças participantes do grupo experimental no Estudo 2	68

Figura 15. Comparação dos escores obtidos no pré e pós das professoras participantes do grupo experimental no Estudo 1 70

Figura 16. Comparação dos escores obtidos no pré e pós por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100 das crianças participantes do grupo experimental no Estudo 2 70

Figura 17. Acertos nas respostas dos alunos nos dois testes aplicados de mapeamento da compreensão leitora 72

Lista de tabelas

Tabela 1. Esquema de cada uma das atividades propostas e os objetivos para os dois dias do treinamento com os professores	25
Tabela 2. Esquema do procedimento do Estudo 2	55
Tabela 3. Respectivas habilidades utilizadas para formular as questões dos Testes para mapeamento da compreensão leitora de alunos do Primeiro ano do Ensino Fundamental	60
Tabela 4. Questões do questionário “Avaliação de juízes” e seus objetivos	61
Tabela 5. Média do total de acertos nas respostas que cada grupo obteve nos dois testes	73
Tabela 6. Porcentagens de alunos que acertaram todas as alternativas de cada habilidade testada nos dois testes	74

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *Leitura compartilhada por professores para ampliação das interações comunicativas e linguagens em crianças*. (Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos).

Resumo

Durante a infância, as dificuldades de linguagem têm sido apontadas como fator de risco para o desenvolvimento social e acadêmico. A leitura compartilhada de histórias desempenha um papel importante na promoção da linguagem. O objetivo geral desta tese foi de avaliar o efeito de um programa de intervenção aplicado por professoras para a ampliação do vocabulário e do número de conversações iniciadas pela criança da Educação Infantil, inseridas em regiões com baixo nível socioeconômico. A tese teve como objetivo secundário avaliar de maneira sistemática possíveis efeitos desta intervenção sobre a aquisição de linguagem escrita. O trabalho foi organizado em dois estudos. O Estudo 1 com o objetivo de verificar os efeitos do treinamento realizado com as professoras da Educação Infantil, as quais deveriam colocar em prática estratégias específicas durante a leitura compartilhada, na estimulação da linguagem oral das crianças e a generalização dessas estratégias em outras atividades cotidianas. O Estudo 2 com o objetivo geral de verificar qual o impacto que o treinamento realizado com as professoras no Estudo 1 teve no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, considerando que as professoras passaram a utilizar mais consistentemente em suas salas algumas estratégias que são consideradas pela literatura como eficientes para promoção da linguagem oral, em contexto escolar. A intervenção realizada no Estudo 1 mostrou indícios de alterações nas práticas das professoras, especialmente em momentos de leitura compartilhada, porém esse resultado não foi suficiente para que se possa verificar o aumento da competência linguística oral e escrita das crianças que estiveram inseridas nas salas das professoras participantes do treinamento (Estudo 2). Discute-se a necessidade de refinamento dos instrumentos que são utilizados para aferir a competência linguística das crianças e também de intervenções mais duradouras e continuadas durante todo o período da Educação Infantil.

Palavras-chave: linguagem, leitura compartilhada, professores, educação infantil, prática educativa.

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *Shared reading by teachers to expand communicative interactions and languages in children*. (PhD thesis, Post-graduation Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos).

Abstract

During childhood language difficulties have been identified as a risk factor for social and academic development. Shared story reading plays an important role in promoting the language. The general objective of this thesis was to evaluate the effect of an intervention program applied by teachers to expand vocabulary and the number of conversations initiated by children in Early Childhood Education, inserted in regions with low socioeconomic status. The thesis had its secondary objective to systematically evaluate the possible effects of this intervention on the acquisition of written language. The work was organized in two studies. Study 1 aimed at verifying the effects of continuing formation with teachers of early childhood education, which should put into specific strategies during shared reading, stimulation of children's oral language and the generalization of these strategies in other daily activities. Study 2, with the general objective of verifying the impact that the continuing formation performed with the teachers in Study 1 had on the development of the children's oral and written language, considering that the teachers started to use more consistently in their classrooms some strategies that they are considered by the literature as efficient for oral language promotion in the school context. The intervention performed in Study 1 showed evidence of changes in teachers' practices, especially in times of shared reading (Study 1), but this result was not enough to verify the increase in oral and written language competence of children who were inserted in the classroom of the teachers participating in the training (Study 2). We discuss the need for refinement of the instruments used to assess children's language competence and also for more lasting and continuous interventions throughout early childhood education.

Keywords: language, shared reading, teachers, early childhood education, low socioeconomic level.

Apresentação da tese

A partir de uma análise da literatura disponível, concluiu-se que existe bastante convergência sobre a importância de atividades que utilizam o ler compartilhado para a ampliação da linguagem oral das crianças. Também existe consenso sobre a importância da linguagem oral, especialmente o vocabulário, para o desenvolvimento da linguagem escrita (Casey & Howe, 2002; Neuman & Dickinson, 2002). Por outro lado, algumas lacunas podem ser observadas à respeito das condições mínimas e suficientes para que programas de leitura compartilhada sejam implementados com sucesso, de tal modo que se possa verificar melhorias consistentes na linguagem oral das crianças participantes e na existência de relações entre essa melhoria e os resultados delas na aquisição de leitura.

Os dados do Plano Nacional da Educação no Brasil (Lei nº 13.005/2014) mostram que 88% das crianças entre quatro e cinco anos estavam inseridas na Educação Infantil em 2013. A meta era que até o ano de 2016, 100% das crianças estivessem matriculadas. Considerando a potencialidade da aprendizagem nessa fase de idade, a necessidade de estruturar procedimentos aplicáveis no dia a dia das escolas que possam ter impactos relevantes na linguagem oral e escrita aumentando a qualidade da prática educativa a esta faixa etária, com intervenções simples e de baixo custo, a presente tese teve como base planejar, implementar e avaliar um programa baseado em leitura compartilhada em contexto da Educação Infantil, visando a ampliação das interações comunicativas e do vocabulário das crianças envolvidas. Com isso, esta tese foi descrita em formato de dois estudos e realizado em três etapas, sendo elas: 1) Estudo 1, com os objetivos de verificar: a) os efeitos do treinamento realizado com as professoras da Educação Infantil, as quais deveriam colocar em prática estratégias específicas durante a leitura compartilhada na estimulação da linguagem oral das crianças; e b) a generalização dessas estratégias em outras atividades cotidianas; 2) Estudo 2, com o objetivo

geral de verificar qual o impacto que do treinamento realizado com as professoras no Estudo 1 teve no desenvolvimento da linguagem oral (Etapa 1) e escrita das crianças (Etapa 2), considerando que as professoras passaram a utilizar mais consistentemente em suas salas algumas estratégias que são consideradas pela literatura como eficientes para promoção da linguagem oral, em contexto escolar. Para isso, foram propostas avaliações continuadas das crianças quando ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental (Etapa 2), comparando os seus resultados com os de seus colegas de turma que não participaram da intervenção, a fim de verificar com maior consistência a relação entre linguagem oral e escrita que possa ter sido atribuído ao programa de intervenção proposto no estudo anterior.

Como conclusão preliminar, espera-se que os resultados produzidos neste trabalho possam servir de subsídios para a construção de propostas de intervenção acessíveis, as quais possam ser implementadas na Educação Infantil, possibilitando de forma consistente o aumento da competência linguística das crianças inseridas em locais com poucos recursos socioeconômicos. Também se espera uma discussão sobre os instrumentos e as formas de analisar a linguagem oral e a escrita das crianças, as relações entre estas e a aquisição da leitura.

**Estudo 1 – Treinamento do uso de estratégias bem sucedidas de leitura compartilhada
para professoras da Educação Infantil¹**

¹ O artigo “Menotti et al. (2019). Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. CoDAS 31(X): e20180294” é oriundo deste estudo.

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *Treinamento do uso de estratégias bem sucedidas de leitura compartilhada para professoras da Educação Infantil*. (Artigo da Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos).

Resumo

A leitura compartilhada tem impacto positivo na promoção da linguagem oral das crianças e que a ampliação do vocabulário pode ajudar no desenvolvimento da leitura. É necessário ter programas de leitura compartilhada com condições de serem implementados para que possam surtir algum efeito positivo, sendo assim é importante investigar como as estratégias, que caracterizam a leitura compartilhada, estão sendo utilizadas pelos professores na estimulação da linguagem oral das crianças. O objetivo do presente estudo foi verificar os efeitos do treinamento realizado com professoras da Educação Infantil para a realização de estratégias específicas na leitura compartilhada e a generalização dessas estratégias em outras atividades cotidianas de estimulação da linguagem oral. Participaram do estudo 14 professoras da Educação Infantil de escolas de nível socioeconômico baixo. As professoras foram distribuídas aleatoriamente entre grupo experimental e grupo controle. O grupo experimental realizou um treinamento, a qual tinha o objetivo de ensinar as professoras a utilizarem cinco estratégias durante a leitura compartilhada com as crianças e discutir sobre como estimular a linguagem oral delas. Para avaliar a eficácia do treinamento foram aplicados dois instrumentos antes e após a intervenção. A escala de avaliação do ensino de linguagem oral em contexto escolar (EVALOE) foi aplicada para analisar a estimulação da linguagem oral e o *Checklist* para caracterizar as mudanças comportamentais das professoras durante a leitura compartilhada. No geral, observa-se que os dados da EVALOE foram mais elevados na análise pós-intervenção para 11 das 13 participantes. Nota-se por meio do *Checklist* que, das 13 professoras, 10 apresentaram um total de pontos maior quando comparado com os pontos obtidos por cada uma delas antes do treinamento. Com isso, concluiu-se que o treinamento apresentou melhoras no comportamento das professoras durante as atividades de leitura compartilhada e demonstrou ter impacto positivo no aumento de interações, previamente apontadas pela literatura como importantes para a estimulação da linguagem oral.

Palavras-chave: treinamento de professores, estratégias, leitura, linguagem, educação infantil.

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *Shared reading by teachers to expand communicative interactions and languages in children*. (Thesis article, Post-graduation Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos).

Abstract

Shared reading has a positive impact on the promotion of children's oral language and that the expansion of vocabulary can help in the development of reading. It is necessary to have shared reading programs with conditions to be implemented so that they can have some positive effect, so it is important to investigate how the strategies, which characterize shared reading, are being used by teachers in stimulating children's oral language. The aim of the present study was to verify the effects of training carried out with teachers of Early Childhood Education to carry out specific strategies in shared reading and the generalization of these strategies in other daily activities of stimulation of oral language. 14 teachers of Early Childhood Education from schools of low socioeconomic level participated in the study. The teachers were randomly distributed between the experimental group and the control group. The experimental group carried out a training, which had the objective of teaching the teachers to use five strategies during the reading shared with the children and to discuss how to stimulate their oral language. To assess the effectiveness of the formation, two instruments were applied before and after the intervention. The oral language teaching evaluation scale (EVALOE) was applied to analyze the stimulation of oral language and the Checklist to characterize the behavioral changes of teachers during shared reading. Overall, it is observed that the EVALOE data were higher in the post-intervention analysis for 11 of the 13 participants. It is noted through the Checklist that, of the 13 teachers, 10 had a higher total points when compared with the points obtained by each one of them before the training. As a result, it was concluded that the training showed improvements in the behavior of teachers during shared reading activities and demonstrated to have a positive impact on the increase in interactions, previously pointed out by the literature as important for the stimulation of oral language.

Keywords: training of teachers, strategies, reading, language, child rearing.

Introdução

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, a qual atende as crianças de 0 a 5 anos de idade oferecida em creches e pré-escolas. Na proposta curricular está elencada a interação e brincadeiras para que a criança acesse processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (Brasil, 2010). A linguagem usada como representação e ferramenta de reflexão ajuda as crianças na tomada de consciência, iniciativa, comunicação e relações sociais (Kishimoto, 2005).

Por meio da escola, a qual tem a responsabilidade de organizar, criar e adequar seu currículo escolar com estratégias concretas de leitura, as crianças podem se tornar leitores qualificados (Krug, 2015). Conforme o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) as crianças devem ter contato com experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita durante as práticas de leitura. O BNCC (BRASIL, 2016) comenta que alguns dos objetivos do ensino da leitura na Educação infantil são de que a criança deve: 1) manipular textos e participar leituras para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais, como histórias, parlendas, entre outras; 2) ouvir a leitura de histórias e outros textos, para que diferencie escrita de figuras; e 3) recontar histórias ouvidas.

Os autores Farrant e Zubrick (2013) comentam o quanto a leitura realizada tanto no âmbito escolar quanto doméstico motiva para que haja conversação entre adultos e crianças e isso tem ajudado na promoção do repertório de linguagem das crianças. Essa interação amplia o vocabulário, a linguagem expressiva e ajuda na compreensão de histórias. Nesse contexto, pesquisas tem discutido a existência de estratégias que ajudam na promoção da linguagem oral das crianças durante a leitura.

O *Institute of Education Sciences* (2007) comenta que a leitura compartilhada

apresenta inúmeros ganhos para o desenvolvimento da linguagem oral na infância. A leitura compartilhada acontece quando um adulto realiza a leitura de um livro para uma ou várias crianças colocando em prática uma ou mais estratégias estruturadas para as engajem no texto. As características da leitura compartilhada são: 1) utilização de estratégias evocativas de respostas, como apresentação de questões iniciadas por porque, quando, quem e onde; 2) realização de perguntas onde a criança fazem conexões entre a estória e sua vida; 3) oferecimento de devolutivas realizadas pelo adulto nas verbalizações que as crianças realizam (ex. repetição da resposta com modelos, expansão das respostas das crianças); e 4) expansão do repertório da criança (Camelo & Souza, 2009; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield, 1988).

Alguns estudos enfatizam a importância de realizar a leitura compartilhada na promoção da linguagem oral das crianças e que a ampliação do vocabulário pode ajudar no desenvolvimento da linguagem escrita (Whitehurst *et al.*, 1988; Neuman & Dickinson, 2002). A interação professor e a criança tem sido um assunto relevante na promoção da linguagem. Os trabalhos realizados diretamente com o aperfeiçoamento dos professores, independentemente de sua formação acadêmica, tem se demonstrado eficaz. Treinamentos tem sido realizados com professores e estes é destinado a treinar visando o ensino em sala de aula (Dall' Aqua, Takiuchi, & Zorzi, 2008).

No entanto, há algumas lacunas à respeito das condições que os programas de leitura compartilhada vem sendo implementados para que possam surtir algum efeito positivo (Mol, Bus, & Jong, 2009). Antes de tudo, para avaliar o impacto da leitura compartilhada no desenvolvimento das crianças é preciso analisar se está ocorrendo da forma que as evidências científicas propõe (Towson, Fettig, Fleury &, Abarca, 2017).

Assim sendo, nota-se a importância de avaliar como os programas de treinamento de professores estão sendo propostos para a realização de estratégias que caracterizam a leitura compartilhada. Além disso, também é importante investigar como essas estratégias, que caracterizam a leitura compartilhada, estão sendo utilizadas pelos professores em outras atividades para estimular a linguagem oral das crianças.

Neste sentido, uma escala de avaliação do ensino de linguagem oral em contexto escolar (EVALOE) foi construída pelas autoras Gràcia, Vega e Galván-Bovaira (2015). O objetivo da escala é de avaliar como os professores facilitam o desenvolvimento da linguagem oral. A EVALOE contém duas partes: 1) escala de observação (a qual é aplicada em sala de aula); e 2) entrevista semiestruturada (a qual é aplicada com o professor após a observação realizada em sala de aula). Esse instrumento também pode ser utilizado para analisar modificações de comportamento que possam ter acontecido antes e após o treinamento, o qual teve como objetivo ensinar a utilização de estratégias que estimulem a linguagem oral de crianças.

Com isso, os aspectos que influenciaram para a programação do Estudo 1 desta tese foram: 1) a existência de um instrumento como a EVALOE; 2) o potencial da aprendizagem das crianças atendidas na Educação Infantil; 3) necessidade de estruturar procedimentos, simples e de baixo custo, baseados em evidências científicas, como as estratégias de leitura compartilhada, que possam ser aplicáveis no cotidiano das escolas e proporcionar melhoras na linguagem oral; 4) necessidade de buscar melhoras na aplicabilidade e na avaliação dos impactos de propostas de intervenção que estimulem a linguagem oral em sala. Neste sentido, o Estudo 1 teve o objetivo de verificar: 1) os efeitos do treinamento realizado com as professoras da Educação Infantil, as quais deveriam colocar em prática estratégias específicas durante a leitura compartilhada na estimulação da linguagem oral das crianças; 2) e a

generalização dessas estratégias em outras atividades cotidianas.

Método

Participantes

Participaram do estudo 14 professoras que atuavam com crianças de três à cinco anos incompletos de instituições de Educação Infantil públicas localizadas em regiões com baixo nível socioeconômico na cidade de São Carlos-SP.

Primeiramente, foi realizado o contato com duas escolas e explicado às diretoras como o estudo iria ser realizado. As duas diretoras demonstraram o interesse em participar. Sendo assim, a pesquisadora visitou cada escola e ministrou uma palestra para as professoras, regentes do período matutino e vespertino, que tinham interesse em participar. O objetivo da palestra era de explicar como o estudo aconteceria e convidá-las à participar. No final da palestra as professoras que demonstraram, realmente, interesse em participar do estudo foi solicitado que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo assim, a seleção das professoras aconteceu a partir do interesse delas. De cada escola, sete professoras se interessaram em participar do estudo.

Posteriormente, cada professora realizou o contato com os responsáveis de todas as crianças que frequentavam a sua sala. Foi entregue às famílias um questionário sobre o nível socioeconômico (Apêndice 6) e, com isso, foi verificado que a maioria das famílias tem baixo nível socioeconômico pois recebiam menos de seis salários mínimos. Após isso, foi explicado aos familiares sobre o funcionamento da pesquisa e recolhida as assinaturas nos termos: TCLE e de utilização de imagem e som de voz (Apêndices 02 e 03). Por último, foi explicado para as 280 crianças participantes como o estudo aconteceria e, com isso, cada uma desenhou o aceite no Termo de Assentimento do Menor (TALE – Apêndice 04).

Para a divisão das professoras e suas salas em grupo experimental e grupo controle foi perguntado à elas de qual grupo gostariam de participar. Sendo assim, foi respeitada a escolha de cada professora. As professoras participantes do grupo experimental foram nomeadas como PE1 (participante experimental 1), PE2 (participante experimental 2), PE3 (participante experimental 3), PE4 (participante experimental 4), PE5 (participante experimental 5), PE6 (participante experimental 6), e PE7 (participante experimental 7) e as professoras do grupo controle foram como PC1 (participante controle 1), PC2 (participante controle 2), PC3 (participante controle 3), PC4 (participante controle 4), PC5 (participante controle 5), PC6 (participante controle 6) e PC7 (participante controle 7).

Considerações éticas

O estudo proposto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE 55340016.0.0000.5504).

Materiais e situação

No estudo foram utilizados dois instrumentos: 1) a escala EVALOE (Escala de Avaliação do Ensino de Língua Oral no Contexto Escolar – Anexo 01); e 2) o *Checklist* (Apêndice 05), o qual foi construído pela pesquisadora, sem base referencial.

A escala EVALOE avalia habilidades e estratégias de ensino de linguagem oral utilizadas por professores em sala de aula. Com o uso desse instrumento pretende avaliar e assessorar as professores, para que eles possam identificar facilmente as mudanças necessárias no desenvolvimento das habilidades importantes da fala e escuta de seus alunos. A EVALOE foi construída para avaliar o contexto da escola regular espanhola, porém esta foi traduzida e adaptada para o uso na escola especial e na escola brasileira, tendo se mostrado válida e útil em ambas as realidades (Gràcia, Benítez, Vega e Domeniconi, 2015). A escala possui duas partes, porém neste estudo foi utilizado apenas a primeira parte. A

primeira parte é uma medida observacional de 30 itens que avalia a interação comunicativa entre alunos e professores em três dimensões, sendo elas: 1) contexto e gestão da comunicação oral; 2) desenho instrucional; e 3) estratégias comunicativas. A segunda parte da escala é uma ferramenta de contraste à respeito das pontuações obtidas nas três subescalas da primeira parte da escala. Nesta parte, o pesquisador realiza uma entrevista com o professor para refletir à respeito da maneira em que trabalha a linguagem oral durante as suas atividades com seus alunos. As respostas obtidas pretendem contribuir com possíveis processos de reflexão e/ou transformação em relação ao ensino e aprendizagem da linguagem oral. Ao mesmo tempo, permite analisar aspectos que podem passar despercebidos a partir da aplicação da primeira parte da escala.

O outro instrumento utilizado no estudo foi o *Checklist*, construído pela pesquisadora, sem base referencial. O objetivo deste instrumento era de a professora avaliar o seu comportamento à respeito do uso das cinco estratégias ensinadas no treinamento durante as atividades de leitura compartilhada com as crianças de sua sala. As cinco estratégias eram: 1) dar pausas a cada página do livro, permitindo que a criança procure escolher o tópico de interesse antes de iniciada a leitura; 2) estimular a troca de turno nas conversações; 3) fazer questões abertas sobre os tópicos trazidos pelas crianças; 4) falar sobre o significado de algumas palavras importantes para a compreensão da estória; e 5) retomar a conversa sobre o livro em outros momentos do dia. Para cada estratégia, a professora pontuava, individualmente, com um X o episódio utilizando a seguinte escala: 0) nunca; 1) muito pouco (aproximadamente menos de 10% do tempo da estória); 2) pouco (aproximadamente $\frac{1}{4}$ do tempo da estória); 3) mais ou menos (em aproximadamente metade do tempo da estória); 4) bastante (quase todo o tempo); e 5) sempre.

Além desses instrumentos, também foram utilizados na intervenção câmera filmadora e livros infantis. Os livros eram escolhidos pelas professoras e deveriam ser ilustrados e com

estórias curtas. As estórias poderiam ser: com padrões repetitivos; com ilustrações que poderiam ser aproveitadas para explorar a fase de nomeação típica dessa idade; rimadas; com moralidade e relação social. Alguns livros utilizados foram: “O rei bigodeira e sua banheira”, “O leão e o camundongo”, “A fazendinha maluca”, “Chapeuzinho amarelo”, “O dente ainda doia”, “A zebrinha atrapalhada”, “Um elefante em busca de amigos”; “Maria vai com as outras”; “A bela adormecida”; “Ritinha bonitinha”, “Peter pan”; “Um montão de amigos”; “O menino e o peixinho”; entre outros.

Variáveis

A variável independente no presente estudo foi o treinamento realizado com as professoras. A variável dependente foi mensurada a partir da aplicação do *Checklist* e da EVALOE e consistiu em uma proposta de análise das estratégias para ensino da linguagem oral utilizadas pela professora durante as aulas e especificamente a utilização de estratégias que fizeram parte do treinamento realizado.

Delineamento Experimental

O delineamento adotado foi o de pré e pós-teste combinado com a comparação dos dados obtidos entre grupos experimental e controle nestes dois momentos, antes e depois da intervenção (Cooper, Heron &, Heward, 2007).

Procedimento geral

Etapa 1 - Aplicação do pré-teste

No pré-teste foi aplicada a primeira parte da EVALOE durante a leitura compartilhada de cada professora participante.

Etapa 2 – Treinamento com as professoras do grupo experimental

Na Tabela 1 encontra-se como o treinamento foi programado. O treinamento foi adaptado do estudo original de Colmar (2014).

Tabela 1.

Esquema de cada uma das atividades propostas e os objetivos para os dois dias de treinamento com as professoras

Treinamento		
	Sessão 1	Sessão 2
Atividades propostas	1) ver vídeo (internet); 2) discutir as cinco estratégias; 3) usar o <i>Checklist</i> (pontuar o vídeo da internet); 4) assistir o próprio vídeo (gravado como pré-teste) 5) usar o <i>Checklist</i> (pontuar o próprio vídeo)	1) ver o vídeo filmado na semana após a sessão 1 (sala da professora); 2) usar o <i>Checklist</i> (pontuar o próprio vídeo filmado após o primeiro dia de treinamento)
Objetivo	conhecer as cinco estratégias propostas no trabalho	discutir dificuldades e propor alternativas para o uso das cinco estratégias
Atividades sugeridas para a sala	1) colocar em prática as cinco estratégias em um episódio de leitura; 2) filmar	1) intervenção - colocar em prática as cinco estratégias em episódios diários de leitura;
Objetivo	experimentar o uso das cinco estratégias discutidas; obter registro em vídeo	intervenção em sala de aula

Legenda: A tabela refere-se ao esquema de como foi organizado o treinamento. Na segunda coluna estão descritas as atividades realizadas e os objetivos propostos com estas na Sessão 1. Na terceira coluna estão descritas as atividades realizadas e os objetivos propostos com estas na Sessão 2.

O treinamento com as professoras do presente estudo foi realizada individualmente e teve duração de, no máximo, três horas, divididas em duas sessões. Na primeira sessão a professora assistiu o vídeo “Nova escola na sua escola – Roda de leitura”². O vídeo foi

² disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_0xT_wG3tKY

produzido pela Associação Nova Escola. A produtora do vídeo foi a consultora da associação Ana Flávia Alonço. O vídeo fala sobre como trabalhar textos, linguagens e figuras durante uma roda de leitura para Educação Infantil.

Posteriormente, por meio do *Checklist*, foram apresentadas e discutidas as cinco estratégias utilizadas durante a leitura compartilhada para promover as habilidades comunicativas das crianças. Na sequência, foi utilizado um dos dois vídeos da professora participante que foi filmado no pré-teste. A professora foi convidada a contar sua própria experiência sobre como tem realizado suas atividades de leitura e como tem trabalhado esse episódio para a promoção da linguagem oral das crianças em sala. Após a discussão, a professora completou o *Checklist*, pela primeira vez, à respeito do seu vídeo assistido. No final da primeira sessão do treinamento foi solicitado a professora que realizasse a leitura compartilhada em sala, colocasse em prática as cinco estratégias discutidas e filmasse por completo essa atividade.

No início da segunda sessão do treinamento foi assistido o vídeo que a professora filmou após a primeira sessão. A professora preencheu individualmente, pela segunda vez, o *Checklist*. Posteriormente a esse momento, juntamente com a pesquisadora, foi analisado e discutido à respeito de sua experiência na inserção das cinco estratégias durante a leitura. Além disso, também foram discutidos outros aspectos sobre: 1) o engajamento das crianças nas atividades de conversação; 2) o quanto as crianças compreenderam a estória lida; 3) o quanto as cinco estratégias discutidas no primeiro dia poderiam ou não ser colocadas em prática no dia a dia; e 4) quais dificuldades eles encontravam em fazer isso. No final da segunda sessão foi solicitado as professoras que lessem diariamente um livro a sua escolha para a sala toda. A professora foi orientada a colocar em prática as cinco estratégias discutidas no treinamento, estimulando a linguagem oral das crianças.

Ao finalizar o treinamento com o grupo experimental, o período de intervenção foi iniciado e durou, aproximadamente, dois meses. As professoras deveriam ler 15 livros, a sua escolha, para as crianças. Durante a intervenção, a pesquisadora visitou cada professora três vezes, forneceu *feedbacks* individuais sobre o desempenho da professora e discutiu com ela sobre dúvidas e dificuldades que estava tendo na execução das cinco estratégias. Em caso de dúvida, a pesquisadora realizava um *roleplaying* com as crianças durante a leitura compartilhada para que a professora pudesse observar como colocar as cinco estratégias em prática.

Etapa 3 - Aplicação do pós-teste (grupo experimental) e pré-teste 2 (grupo controle)

As filmagens realizadas na Etapa 1 foram reaplicadas no final da intervenção com o grupo que participou da intervenção (grupo experimental) e com o que não participou (grupo controle). Os dados foram novamente analisados com o uso da EVALOE, tendo sido apresentados como medidas de pós-teste para o grupo experimental e uma segunda medida de pré-teste para o grupo controle.

Etapa 4 - Follow-up 1 (grupo experimental) e pré-teste 3 (grupo controle)

Após um mês da aplicação do pós-teste, a pesquisadora repetiu a filmagem e a EVALOE com as professoras do grupo experimental (este dado foi analisado como uma medida de *follow-up* para o grupo experimental) e do grupo controle.

Etapa 5 – Treinamento para as professoras do grupo controle

Nesta etapa foi realizada o treinamento com as professoras do grupo controle.

Etapa 6 – Pós-teste com as professoras do grupo controle

A EVALOE foi reaplicada com o grupo controle após uma semana da realização do

treinamento.

Etapa 7 – Follow-up 2

Após quatro meses do *follow-up 1*, foi realizado o *follow-up 2* com as professoras participantes do grupo experimental que estavam disponíveis. Foi realizado o contato com elas e agendado um dia para realizar a aplicação da terceira parte do *Checklist* e a EVALOE. Essas professoras foram nomeadas como PE1 (participante experimental 1), PE2 (participante experimental 2) e PE3 (participante experimental 3) na seção de resultados.

Em resumo, foram coletadas medidas antes, durante e depois da intervenção, simultaneamente, com os dois grupos (experimental e controle), sendo que para o grupo experimental o pré-teste consistiu em uma única observação antes do treinamento e foram realizados um pós-teste e dois *follow-ups* após a intervenção (um logo após o treinamento e outro após intervalo de tempo) e com o grupo controle foram coletadas três medidas de pré-teste e uma de pós-teste posteriormente a intervenção. A diferença no número de medidas realizadas antes e depois para cada um dos grupos se deu por dois motivos: 1) realização de medidas simultâneas que permitissem analisar eventuais mudanças que ocorressem nos grupos em função da passagem do tempo ou do momento no ano letivo; e 2) possibilidade de conclusão da coleta de dados no tempo do ano letivo, mantendo as professoras com o mesmo grupo de crianças, evitando interferências relativas ao perfil do grupo.

Resultados

Os dados foram analisados antes e após o treinamento, comparando os resultados entre grupo experimental e controle. Os dados foram analisados a partir do: 1) *Checklist*, com o objetivo de evidenciar se as professoras passaram a utilizar as cinco estratégias durante a leitura compartilhada ao longo do tempo; e 2) da EVALOE, a qual tinha o objetivo de verificar se o treinamento produziu efeitos mensuráveis na maneira em que a professora estimulava a linguagem oral em sala para as crianças. Com relação a estas medidas, foram analisados os dados de 13 professoras. A professora PC7 mudou-se de cidade e não foi possível finalizar o presente estudo.

1) *Análise dos dados do Checklist*

O objetivo da aplicação do *Checklist* era de avaliar o comportamento das professoras, antes e após o treinamento, quanto ao uso das cinco estratégias específicas (alvo do treinamento) durante os episódios de leitura compartilhada. Os dados apresentados na Figura 1 são das professoras do grupo experimental (PE) e na Figura 2 são das professoras do grupo controle (PC). Esses dados foram obtidos a partir da observação das filmagens da leitura compartilhada que as professoras realizavam em sala com as crianças em diferentes momentos do cotidiano.

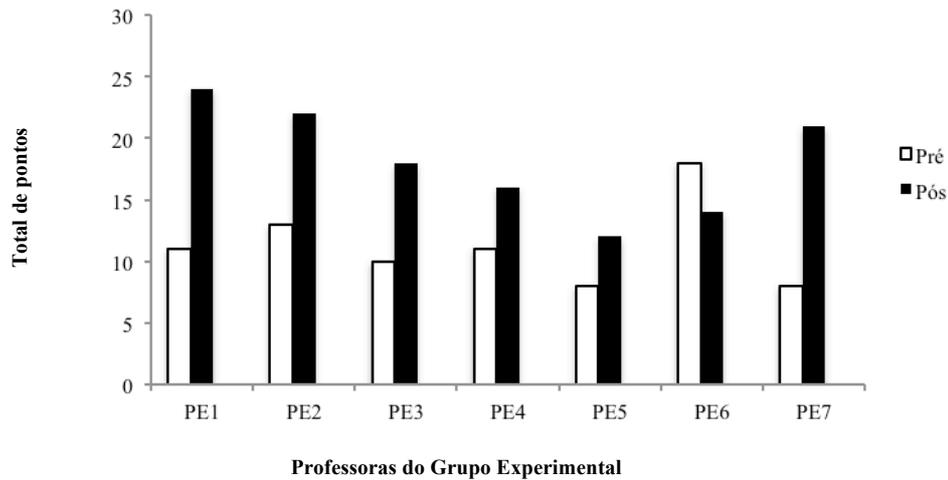


Figura 1. Total de pontos a partir das análises dos *Checklists* aplicados com as professoras do grupo experimental (PE), antes e depois do treinamento. No eixo x encontra-se a nomeação das professoras e no eixo y o total de pontos que as professoras obtiveram nas respostas de cada momento. As siglas utilizadas correspondem à: PE1 (participante experimental 1); PE2 (participante experimental 2); PE3 (participante experimental 3); PE4 (participante experimental 4); PE5 (participante experimental 5); PE6 (participante experimental 6); e PE7 (participante experimental 7).

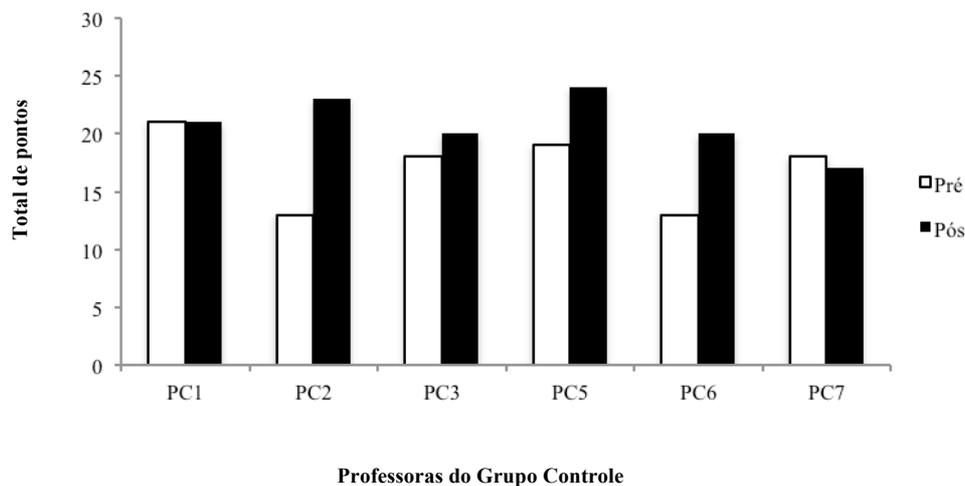


Figura 2. Total de pontos a partir das análises dos *Checklists* aplicados com as professoras do grupo controle (PC), antes e depois do treinamento. No eixo x encontra-se a nomeação dos professores e o eixo y encontra-se o total de pontos que as professoras obtiveram nas respostas de cada episódio avaliado. As siglas utilizadas correspondem à: PC1 (participante controle 1); PC2 (participante controle 2); PC3 (participante controle 3); PC4 (participante controle 4); PC5 (participante controle 5); PC6 (participante controle 6); e PC7 (participante controle 7).

É possível observar nas Figuras que 10 das 13 professoras apresentaram no *Checklist* um total de pontos maior depois de realizarem o treinamento. A média de diferença de pontos comparando pré e pós-teste foi de 6,6, sendo que a menor diferença foi observada no *Checklist* da professora PC3 (dois pontos) e a maior na da professora PE1 (13 pontos).

Também foi possível analisar quantitativamente os dados obtidos com o *Checklist*. Foi analisado quais estratégias e quantas professoras as usavam antes e após o treinamento. Na Figura 3 encontram-se esses dados.

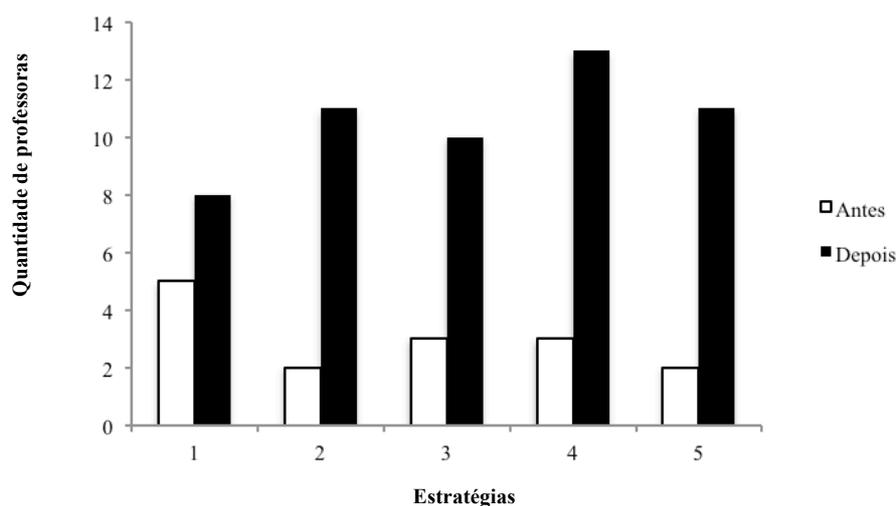


Figura 3. Quantidade de professoras dos dois grupos que utilizavam as cinco estratégias antes e depois do treinamento. As estratégias foram: 1) Dar pausas; 2) Estimular a troca de turno nas conversações; 3) Fazer questões abertas; 4) Falar sobre o significado de algumas palavras; e 5) Retomar a conversa sobre o livro em outros momentos do dia. No eixo x encontra-se as estratégias e no eixo y encontra-se o total de professoras que utilizaram cada estratégia. Os números 1, 2, 3, 4 e 5 referem-se as cinco estratégias ensinadas no treinamento.

Observa-se que aumentou a quantidade de estratégias que as professoras utilizaram após o treinamento. Porém, a estratégia “Dar pausas a cada página do livro, permitindo que a criança procure escolher o tópico de interesse antes de iniciada a leitura” era mais utilizada por professoras na leitura compartilhada em sala do que as outras antes do treinamento. Por

outro lado, a estratégia que as professoras mais passaram a utilizar após o treinamento foi “Falar sobre o significado de algumas palavras importantes para a compreensão do texto”.

2) Análise dos dados da EVALOE

O objetivo da aplicação da EVALOE era de caracterizar a estimulação da linguagem oral realizada pelas professoras em sala com as crianças. Esses dados não foram foco direto do treinamento realizado no presente estudo, no que concerne a uma série de outras estratégias e itens validados por este instrumento como itens importantes na estimulação da linguagem oral em sala. A EVALOE foi aplicada em quatro diferentes momentos. Na Figura 4 estão apresentados os dados das professoras do grupo experimental (PE) e na Figura 5 os dados do grupo controle (PC).

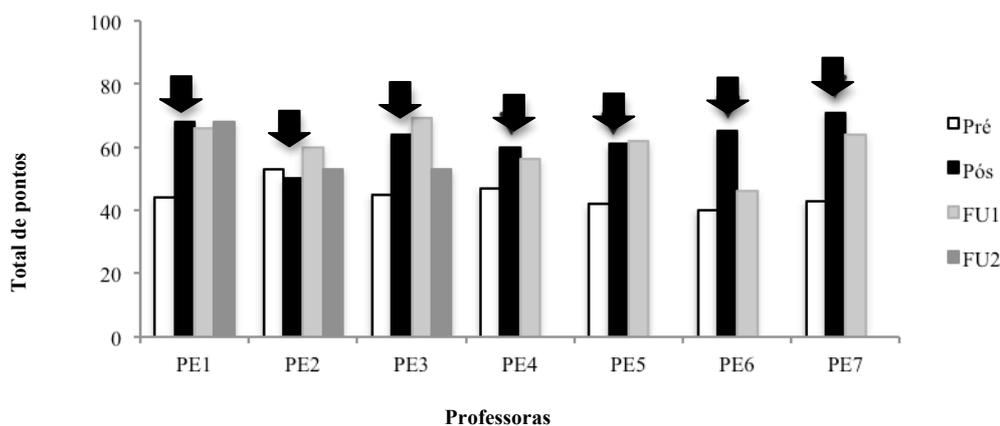


Figura 4. Pontos obtidos na EVALOE a partir das análises das filmagens das professoras do grupo experimental (PE) antes e depois do treinamento. No eixo x encontra-se a nomeação das professoras e no eixo y demonstra a somatória das respostas para as três subescalas da EVALOE. As barras brancas representam os dados de pré-teste e as pretas os dados de pós-teste. As barras em tons de cinza indicam medidas de *Follow-up* (FU1 e FU2). As setas destacam os dados obtidos após a realização do treinamento com as professoras. As siglas utilizadas correspondem à: PE1 (participante experimental 1); PE2 (participante experimental 2); PE3 (participante experimental 3); PE4 (participante experimental 4); PE5 (participante experimental 5); PE6 (participante experimental 6); e PE7 (participante experimental 7).

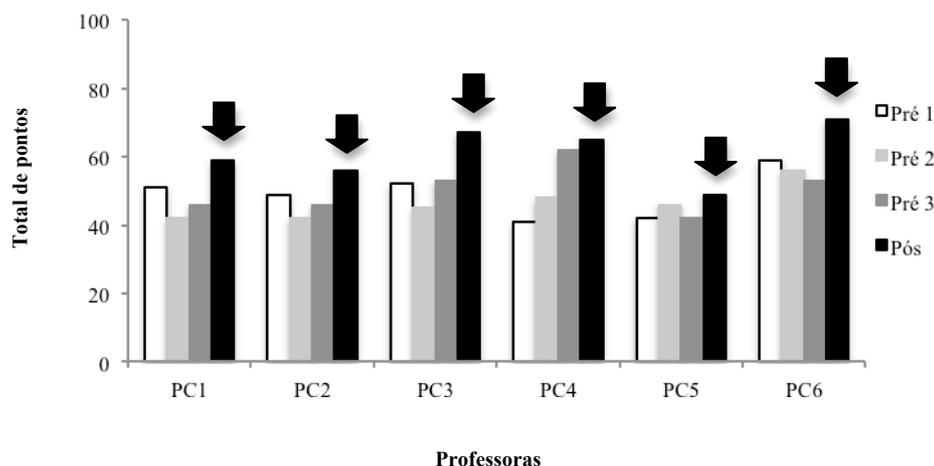


Figura 5. Pontos obtidos na EVALOE a partir das análises das filmagens das professoras do grupo controle (PC) antes e depois do treinamento. No eixo x encontra-se a nomeação das professoras e no eixo y demonstra a somatória das respostas para as três subescalas da EVALOE. As barras brancas representam os dados de pré-teste e as pretas, os dados de pós-teste. As barras em tons de cinza indicam medidas adicionais de pré-testes (grupo controle). As setas destacam os dados obtidos após a realização do treinamento com as professoras. As siglas utilizadas correspondem à: PC1 (participante controle 1); PC2 (participante controle 2); PC3 (participante controle 3); PC4 (participante controle 4); PC5 (participante controle 5); PC6 (participante controle 6); e PC7 (participante controle 7).

De modo geral, foi possível observar nos dados da EVALOE que 11 dos 13 grupos tiveram pontos mais elevados pós treinamento, sendo que seis do grupo experimental e cinco do grupo controle. Os aumentos nas médias das respostas das professoras PE2, PC4 e PC5 são menores, podendo ser atribuídos a mudança em um ou dois itens do instrumento.

Além desses dados, também foi possível analisar quais itens das subescalas da EVALOE que as professoras melhoraram após o treinamento e ao longo do estudo. Nota-se que mais de 50% das professoras obtiveram pontuações mais elevadas nos itens das subescalas “Contexto e gestão da comunicação” e “Funções comunicativas e estratégias”.

Na subescala “Contexto e gestão da comunicação” as pontuações foram mais elevadas nos itens “ensinar os alunos iniciarem as interações comunicativas” e “possibilitar que os alunos tomassem turnos”.

Na subescala “Desenho instrucional” os itens “especificar os conhecimentos prévios necessários vinculados a atividade que se propõe em sua fala”, “propor atividades que permitem trabalhar os objetivos em linguagem oral” e “avaliar a competência em linguagem oral dos alunos” foram mais estimulados sistematicamente pelas professoras.

Na subescala “Funções comunicativas e estratégias” os itens que contemplavam “ensinar a dar informação”, “dar informações aos seus alunos”, “ensinar a sintetizar ou tirar conclusões depois das discussões feitas em sala de aula”, “ensinar os alunos a sintetizarem ou tirarem conclusões”, “professor explicitar os enunciados não compreensíveis dos alunos” e “professor avaliar positivamente os enunciados dos alunos” foram mais estimulados pelas professoras.

Acredita-se que por meio das medidas repetidas realizadas com o grupo controle as alterações observadas, provavelmente, não tem relação com a passagem do tempo e com o momento do ano letivo em que o estudo foi realizado. Observa-se que os dados das outras professoras se mantiveram estáveis ao longo do tempo e aumentaram apenas após o treinamento. Com exceção, talvez, da professora PC4, cujas pontuações foram aumentando gradativamente ao longo das aplicações, mesmo antes de qualquer treinamento. Com relação aos dados do grupo experimental, as medidas de *follow-up* permitem concluir que as alterações encontradas pós intervenção foram mantidas por cinco das sete professoras.

Além desses dados, também foi possível analisar por meio dos dados encontrados com a aplicação da EVALOE os escores das perguntas das professoras que estavam relacionadas as mudanças de comportamento das crianças (ex. “Os alunos sintetizam ou tiram conclusões”; “O professor ensina a dar informação”).

A Figura 6 corresponde ao total de pontos que as professoras obtiveram na escala EVALOE nas perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças.

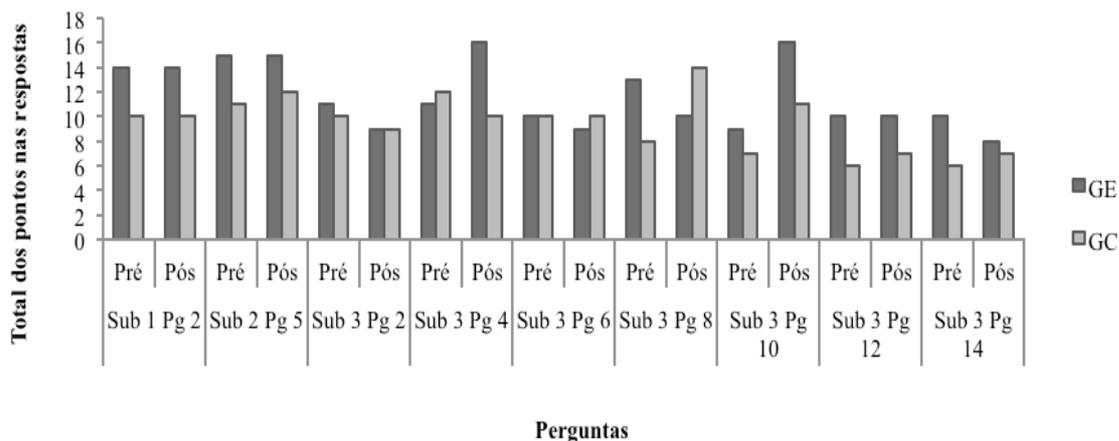


Figura 6. Total de pontos que as professoras obtiveram na escala EVALOE nas perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças. No eixo x encontra-se as perguntas aplicadas no pré e pós teste e no eixo y o total de pontos nas respostas das professoras. As siglas correspondem à: sub para subescala; Pg para página; Pré para pré-teste; Pós para pós-teste; GE para grupo experimental; e GC para grupo controle.

Nota-se que o grupo experimental obteve escore mais elevado, após o treinamento, em apenas duas perguntas. Nas outras perguntas diminuíram ou mantiveram os escores, após o treinamento. O grupo controle obteve escore elevado em cinco perguntas após o treinamento e nas restantes diminuíram ou mantiveram os escores.

Por meio da totalidade dos pontos das perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças demonstrada na Figura 6, também foi possível analisar as perguntas, que enfatizavam a mudança de comportamento das crianças, que o grupo experimental obteve maior desempenho após o treinamento correlacionando com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras. As perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças eram “Os alunos conseguem a informação” e “Os alunos sintetizam ou tiram conclusões”. As perguntas à respeito da mudança de comportamento das professoras que correlacionavam com as de mudança de comportamento das crianças foram “O docente ensina a solicitar informação” e “O professor ensina a sintetizar ou tirar conclusões depois das discussões feitas em sala de aula”.

Na Figura 7 encontra-se o total de pontos nas respostas das perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras correlacionadas com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças.

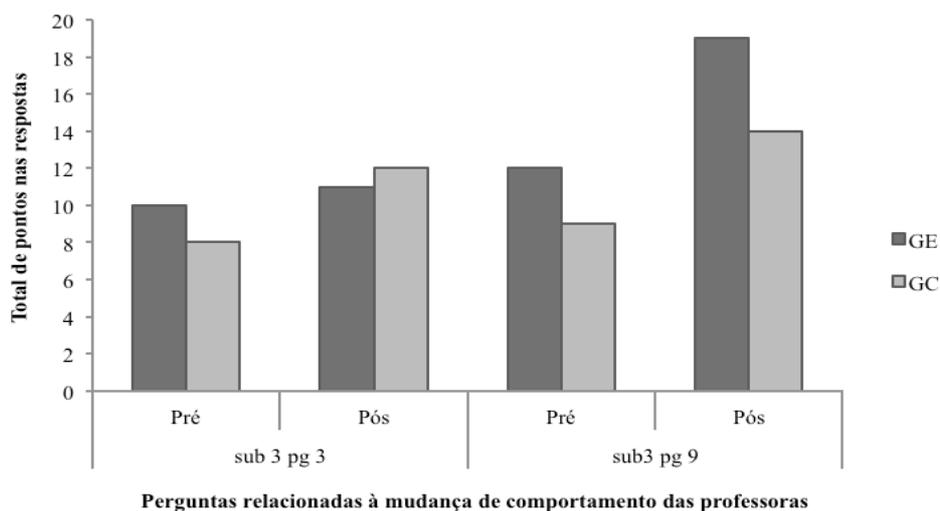


Figura 7. Total de pontos nas respostas das perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras correlacionadas com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças. No eixo x encontra-se as perguntas com maior desempenho e no eixo y o total de pontos nas respostas das professoras. As siglas correspondem à: sub para subescala; Pg para perguntas; Pré para pré-teste; Pós para pós-teste; GE para grupo experimental; e GC para grupo controle.

Na Figura 8 encontra-se o total de pontos nas respostas das perguntas à respeito da mudança de comportamento das crianças em que as professoras obtiveram maior desempenho.

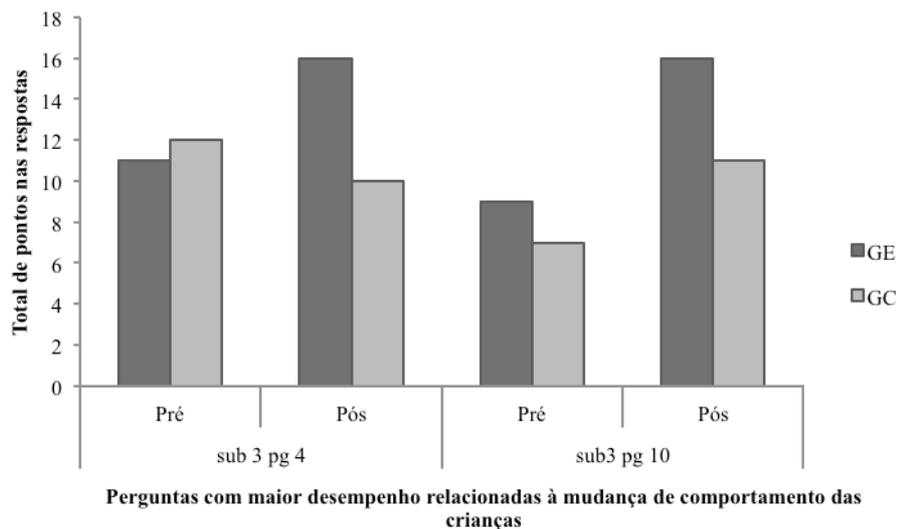


Figura 8. Total de pontos que as professoras obtiveram maior desempenho na escala EVALOE nas perguntas relacionadas à mudança de comportamento das crianças. No eixo x encontra-se as perguntas com maior desempenho e no eixo y o total de pontos nas respostas das professoras. As siglas correspondem à: sub para subescala; Pg para perguntas; Pré para pré-teste; Pós para pós-teste; GE para grupo experimental; e GC para grupo controle.

Por meio dos dados apresentados nas Figuras 7 e 8, nota-se que por mais que as professoras dos dois grupos melhoraram seus escores nas perguntas correlacionadas com a mudança de comportamento das crianças após o treinamento, nas duas perguntas as crianças do grupo experimental melhoraram seus repertórios e em apenas uma as crianças do grupo controle aumentaram seus escores.

Além desses dados, também foi possível analisar as perguntas que enfatizavam a mudança de comportamento das crianças em que o grupo experimental obteve menor desempenho após o treinamento (pós-teste) e foi correlacionado com as perguntas que contemplava a mudança de comportamento das professoras. As perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças eram “Os alunos fornecem informação”, “Os alunos utilizam as regras de interação” e “Os alunos melhoram seus enunciados a partir da intervenção do professor”. As perguntas à respeito da mudança de comportamento das professoras que correlacionavam com as de mudança de comportamento das crianças foram

“O professor ensina a dar informação”, “O docente ensina regras de interação social”, e “O professor tenta explicitar os enunciados não compreensíveis dos alunos”.

Na Figura 9 encontra-se o total de pontos nas respostas das perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras correlacionadas com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das crianças.

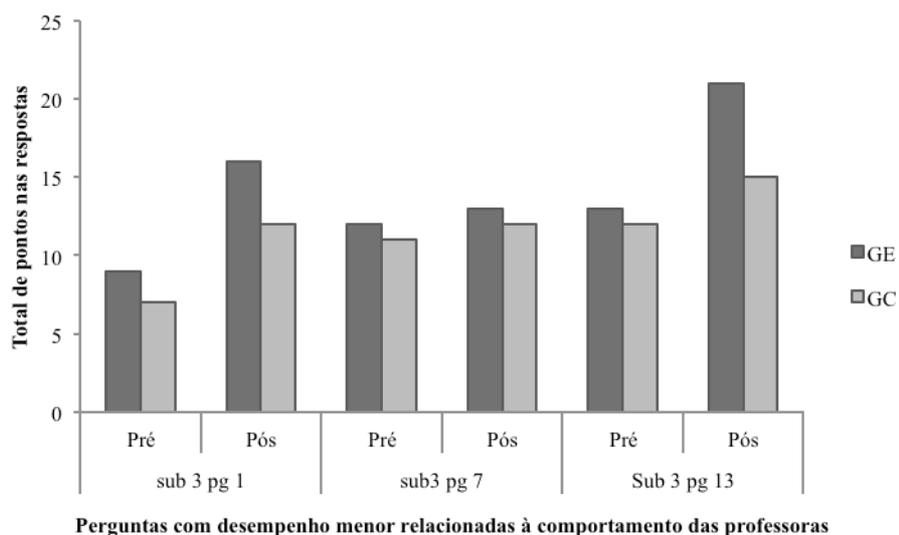


Figura 9. Total de pontos nas respostas das perguntas de menor desempenho obtidos pelas professoras que contemplavam a mudança de comportamento das professoras. No eixo x encontra-se as perguntas com menor desempenho e no eixo y o total de pontos nas respostas das professoras. As siglas correspondem à: sub para subescala; Pg para perguntas; Pré para pré-teste; Pós para pós-teste; GE para grupo experimental; e GC para grupo controle.

Na Figura 10 encontra-se o total de pontos nas respostas das perguntas à respeito da mudança de comportamento das crianças em que as professoras do grupo experimental obtiveram menor desempenho no pós-teste.

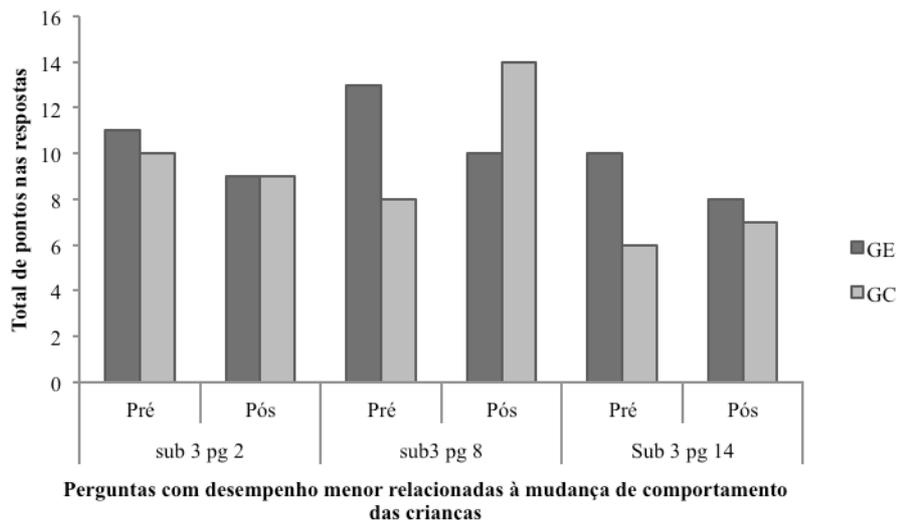


Figura 10. Total de pontos nas respostas das perguntas de menor desempenho obtido pela professora que contemplavam a mudança de comportamento das crianças. No eixo x encontra-se as perguntas com menor desempenho e no eixo y o total de pontos nas respostas das professoras. As siglas correspondem à: sub para subescala; Pg para perguntas; Pré para pré-teste; Pós para pós-teste; GE para grupo experimental; e GC para grupo controle.

Por meio dos dados apresentados nas Figuras 9 e 10, nota-se que as professoras do grupo experimental e controle melhoraram seus escores nas perguntas correlacionadas com a mudança de comportamento das crianças após o treinamento. As crianças do grupo experimental diminuíram os seus escores após o treinamento e as crianças do grupo controle melhoraram em duas perguntas seus escores.

De modo geral, nota-se que tanto o grupo experimental quanto o controle não obteve aumento significativo após o treinamento na maioria das respostas das questões que se relacionavam com a mudança de comportamento das crianças. Porém, apenas nas perguntas de melhor desempenho das professoras do grupo experimental é que as crianças melhoraram seus escores. Acredita-se que o treinamento realizado com as professoras deste grupo foi eficaz para a estimulação da linguagem das crianças nestas perguntas.

Discussão

Este estudo teve o objetivo de verificar os efeitos que o treinamento realizado com as professoras atuantes na Educação Infantil visando o uso de estratégias específicas durante a leitura compartilhada e o impacto da mesma nas atividades que objetivam estimular a linguagem oral realizadas pelas professoras em sala.

Os dados resumidos nas Figuras 1 e 2, obtidos por meio do *Checklist*, o qual buscava informações sobre a utilização das cinco estratégias, revelaram que o treinamento realizado com as professoras apresentou impacto no comportamento delas durante as atividades de leitura compartilhada em sala. Foi possível afirmar isso pois as estratégias aumentaram sua frequência de ocorrência e outras passaram a ocorrer após o treinamento. Esses dados corroboram com estudos que discutem a importância de realizar o treinamento com professores e comentam que profissionais, que trabalham com crianças em fase inicial de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, devem aplicar e transformar em ganhos sociais (Towson, Fettig, Fleury, & Abarca, 2017).

Realizar procedimentos baseados em evidências científicas em contexto educacional infere uma tradução e operacionalização de achados de pesquisas, ora básicas, ora experimentais, para contextos em que novas variáveis podem ser encontradas e levadas em consideração. Alguns estudos apontam o quanto é importante procedimentos programados para auxiliar o educador a ter êxito na atividade. Caso contrário, aplicarão as atividades de qualquer maneira e não obterão os mesmos resultados (Mol *et al.*, 2009; Belet & Dal, 2010). Com isso, o trabalho conjunto de pesquisadores e profissionais da educação tem se tornado benéficos (MacSuga & Simonsen, 2013).

Os estudos prévios que tenham pesquisado sobre problemas e objetivos com os quais

os professores se deparam e tenham oferecido possibilidades operacionalizadas de ação, medida e análise, permitem que os educadores encontrem alternativas para as situações do dia-a-dia em sala para as quais, muitas vezes, não se vê sucessos. Achados da literatura tem demonstrado sobre o adoecimento de professores por não observarem êxito em suas atividades (Sandhi & Assunção, 2005; Silvia, Bolsoni-silvia, Rodrigues, & Capellini, 2015). Com isso, houve a preocupação de realizar pesquisas que ofereçam alternativas para o professor obter altas probabilidades de êxito. Estes estudos apontaram sobre alterações de saúde como problemas vocais, musculoesqueléticos, e em especial relacionado à *stress* como a exaustão emocional e síndrome de *Burnout*. Este achado vêm do fato dos professores não observarem de forma lenta as mudanças comportamentais e de aprendizagem que seus alunos apresentam levando eles a ter sensação de incompetência e frustração.

Estimular as crianças, independentemente de suas características pessoais, com a segurança de estar realizando procedimentos preparados e avaliados, pode facilitar o trabalho do professor e permitir que este observe os ganhos individuais de cada criança, diminuindo assim a sua ansiedade e sensações de insegurança. Neste sentido, foi possível observar com este estudo que as professoras já utilizavam algumas estratégias e que houve um aumento no número de professoras que passaram a utilizá-las (“dar pausas”, “significar”, “contextualizar”) após o treinamento. Também foi possível inferir, devido ao aumento na frequência de utilização das estratégias, que o procedimento traz ganhos no sentido de ajudar o professor a agir sob controle de variáveis apresentadas, como importantes em estudos prévios, favorecendo seus ganhos e sua segurança na aplicação do procedimento.

Além disso, as reflexões apresentadas acima são fortalecidas por meio dos dados obtidos com a escala EVALOE. As professoras dos dois grupos aumentaram o número de ações norteadas por propostas preconizadas pela literatura a partir do treinamento,

evidenciados nos pós-testes de ambos os grupos (experimental e controle). Ao analisar os registros das quatro aplicações do mesmo foi possível notar que as cinco estratégias, discutidas no treinamento como importantes de serem realizadas na leitura compartilhada, foram generalizadas pelas professoras em outros contextos de estimulação da linguagem oral.

A avaliação realizada pela escala EVALOE também permitiu que se investigasse se a professora estava utilizando as estratégias de forma mecânica, especificamente ao longo da leitura, conforme discutido com a pesquisadora no treinamento ou se havia compreendido qual o aspecto relevante que cada estratégia possuía (ao generalizar e utilizar em outros contextos). Assim, os dados revelados no *follow-up* do grupo experimental (aumento do número de interações concebidas como estimuladoras para cinco de sete participantes) são de extrema importância para que se possa inferir o quanto o treinamento foi útil em proporcionar reflexões sobre os aspectos relevantes que as professoras devem estar atentas e fomentarem as interações com as crianças. Além disso, foi possível notar que algumas professoras ao estimularem a linguagem oral das crianças, ajudou-as com relação à dar informações, sintetizar e/ou tirar conclusões. As autoras Gràcia, Vega e Galván-Bovaira (2015) comentam que apesar de existirem vários instrumentos com o objetivo de avaliar a interação entre professores e alunos em sala de aula, eles não são tão sensíveis a alguns aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, os dados encontrados por meio da escala EVALOE nesta tese, demonstrou o quanto esta é sensível em avaliar e melhorar a interação entre professor e criança.

Apesar das contribuições encontradas neste estudo, acredita-se que para próximos estudos, para se generalizar os dados no que se refere à aplicabilidade do treinamento, seria ampliar a coleta de dados e aplicar o treinamento com professores do Ensino fundamental, no qual as situações de leitura compartilhada podem ser realizadas também pelos alunos, pois já começam a acompanhar o texto como leitores alfabetizados. Isto porque, a literatura

apresenta a leitura compartilhada importante também para o desenvolvimento de compreensão leitora, cujo desenvolvimento é um dos objetivos do Ensino fundamental (Angelo & Menegassi, 2016; Flores, Pires, & Souza, 2014).

Conclusão

O treinamento para professoras da Educação Infantil, proposta por este estudo, demonstrou ser adequada e com impacto positivo no aumento do uso das estratégias de ensino, previamente apontadas pela literatura como importantes para a estimulação da linguagem oral, tanto em situação específica relacionada às atividades do treinamento quanto em outras atividades realizadas pelas professoras no decorrer do cotidiano da escola.

Estudo 2 - O uso de estratégias por professoras durante a leitura compartilhada para a estimulação da linguagem oral e escrita em crianças

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *O uso de estratégias por professoras durante a leitura compartilhada para a estimulação da linguagem oral e escrita em crianças*. (Artigo da Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos).

RESUMO

A leitura compartilhada de livros para crianças tem demonstrado ser uma prática muito comum e tem ajudado as crianças na aprendizagem e ampliação do vocabulário, fornecendo oportunidades para que elas também aprendam novas palavras e seus respectivos significados. O ato de ler histórias realizado por um adulto à uma criança tem sido apontado como uma atividade potencial para favorecer no desenvolvimento da leitura e escrita. O presente estudo teve como objetivo geral verificar qual o impacto que o treinamento realizado com as professoras da Educação Infantil teve no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, considerando que as professoras passaram a utilizar mais consistentemente em suas salas algumas estratégias que são consideradas pela literatura como eficientes para promoção da linguagem oral, em contexto escolar. O estudo foi realizado em duas etapas. Na Etapa 1 do estudo as 65 crianças participantes foram divididas em grupo experimental e controle conforme a participação do grupo que a sua professora participou no Estudo 1. Foi avaliado o impacto do treinamento no desenvolvimento da linguagem oral dessas crianças que estavam na Educação Infantil por meio de testes que avaliou o vocabulário receptivo e o auditivo. Na Etapa 2, participaram 12 alunos, que também foram divididos em grupo experimental e grupo controle. Os alunos que participaram do grupo experimental foram os que realizaram a intervenção na Etapa 1 deste estudo. Foram aplicados dois testes de mapeamento da compreensão leitora para avaliar a linguagem escrita das mesmas crianças na Educação Fundamental. Por meio dos dados encontrados na Etapa 1 e Etapa 2 foi possível notar que as diferenças encontradas nos testes de vocabulário e mapeamento da compreensão leitora aplicados com o grupo experimental e o grupo controle não foram significativas. Portanto, por mais que as professoras utilizaram as estratégias ensinadas no treinamento durante a leitura compartilhada para estimular o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, a intervenção que realizaram na Etapa 1 do Estudo 2 não foi eficaz, isoladamente, para avaliar e melhorar o desenvolvimento da linguagem oral dos participantes. Além disso, esperava-se também verificar possíveis relações entre o desenvolvimento da linguagem oral com a leitura por meio do mapeamento da compreensão leitora realizada na Etapa 2 do Estudo 2. Com os dados encontrados na Etapa 2 foi possível observar que os participantes do grupo de intervenção não diminuíram seus escores, mantiveram, demonstrando assim que podem até estar progredindo em seu aprendizado, embora não seja possível atribuir nenhum efeito do desempenho mensurado à intervenção realizada previamente.

Palavras-chave: treinamento de professores, linguagem, mapeamento da compreensão leitora, educação infantil, educação fundamental.

Menotti, Ana Rubia Saes. (2020). *The use of strategies by teachers during shared reading to stimulate oral and written language in children*. (Thesis article, Post-graduation Program in Psychology, Federal University of São Carlos, São Carlos).

ABSTRACT

Shared reading of books for children has proven to be a very common practice and has helped as children in learning and expanding vocabulary, providing opportunities for them to learn new words and their meanings as well. The act of reading stories made by an adult to a child was pointed out as a potential activity to favor the development of reading and writing. The present study had the general objective of verifying the impact that the training carried out with teachers of Early Childhood Education had on the development of oral and written language of children, considering that teachers started to use more consistently in their study rooms that are used by literature as efficient for the promotion of oral language in a school context. The study was carried out in two stages. In Step 1 of the study, 65 participating children were divided into an experimental and control group according to the participation of the group that their teacher studied 1. The impact of training on the development of oral language and those who were in Early Childhood Education were assessed through tests that use receptive and auditory vocabulary. In Step 2, 12 students, who were also divided into an experimental group and a control group. The students who participated in the experimental group were those who performed an intervention in Step 1 of this study. Two reading mapping tests were tested to assess children's written language in Primary Education. Through the data found in Step 1 and Step 2, it was possible to notice that the differences in vocabulary tests and mapping of reading comprehension are applied with the experimental group and the control group were not used. Therefore, as much as teachers use the teaching strategies taught during shared reading to stimulate the development of children's oral language, an intervention performed in Step 1 of study 2 was not effective, in isolation, to assess and improve the development of the oral language of the participants. In addition, expect to also check for possible relationships between the development of oral language and reading by mapping the reading performed in Step 2 of Study 2. With the data found in Step 2, it was possible to observe that the participants in the group to intervence do not lower your scores, maintain, demonstrate that you may even be making progress in your learning, although it is not possible to attribute any effect of the measured performance to the performed intervention.

Keywords: training of teachers, language, mapping reading comprehension, early childhood education, primary education.

Introdução

As crianças aprendem a usar a linguagem durante a interação social, sendo estimuladas de diversas maneiras pela família e pessoas que a cercam. O aprendizado da linguagem oral baseia-se no conhecimento que a criança adquire do ambiente em que está inserida, resultante da interação entre capacidades fisiológicas e estimulação ambiental (Feldman, Campbell, Kurs-Lasky, & Rockette, 2005; Hadley & Rice, 1991; Mogford & Bishop, 2002; Nogueira, Fernández, Porfirio, & Borges, 2000; Olds, Kitzman, Cole, Robinson, Sidora, & Luckey, 2004).

Geralmente, a criança completa o desenvolvimento da linguagem oral até os seis anos de idade, ocorrendo gradualmente. Mesmo antes de começar a falar ela já utiliza outras formas de comunicação como o olhar, a expressão facial e os gestos, os quais ajudam no desenvolvimento da linguagem oral (Gross, 2002; Rhoades, Greenberg, & Domitrovich, 2009). Além do mais, a compreensão das palavras faladas (que pode ser chamado de repertório receptivo), pode acontecer antes do desenvolvimento do repertório expressivo, o qual refere-se à habilidade de produzir as palavras (Ferracini, Capovilla, Dias, & Capovilla, 2006; Hage, Joaquim, Carvalho, Padovani, & Guerreiro, 2004; Luque & Vila, 2004).

Segundo MEC (2009) a Educação Infantil tem o objetivo de desenvolver integral a criança de zero a cinco anos. Os autores Mota e Castro (2007) comentam que o fato da criança ir para a Educação Infantil pode provocar mudanças no pensamento, pois a linguagem receptiva é necessária para que compreendam as instruções que o professor dirige à elas, as quais são diferentes daquelas que usualmente escuta no ambiente familiar. Vandell (2004) diz que a creche pode impactar no desenvolvimento da linguagem e do cognitivo das crianças do que os ambientes domésticos. Acredita-se que o ingresso da criança na Educação Infantil aumenta as exigências, especialmente, do vocabulário receptivo. Sendo assim, acredita-se que as crianças desenvolvem produções linguísticas mais claras e compreensivas, aumentam seu

vocabulário, usam melhor as flexões gramaticais e começam a se preocupar com uma sintaxe mais complexa.

Além da importância da linguagem oral para comunicação e desenvolvimento social, a linguagem oral também é indispensável para que a leitura e a escrita ocorram. Sabe-se que o desenvolvimento das habilidades comunicativas, do vocabulário, o conhecimento do alfabeto e o reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas são algumas das variáveis importantes que contribuem para o processo de aquisição do ler e escrever, sendo assim, o processo de alfabetização tem início bem antes do ensino fundamental (Casey & Howe, 2002; Neuman & Dickinson, 2002). Os aspectos do processo de alfabetização como a atenção, as relações grafofonêmicas, a consciência fonológica são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de discriminar, segmentar e manipular os sons da fala (Capovilla & Capovilla, 2002, 2004; Araújo, 2011; Soares, 2016; Oliveira, 2004, 2010).

O aprendizado da leitura e da escrita pode-se considerar sendo um dos maiores desafio que as crianças encontram nas fases iniciais da escolaridade. Por esse motivo, essa tese foi planejada para que possamos, possivelmente, instrumentalizar professores para que ajudem as crianças na estimulação da linguagem oral. Ou seja, a proposta da tese foi de provocar mudanças comportamentais pelas professoras, em sala de aula durante a leitura compartilhada, através de estratégias para que se possam ler histórias de uma maneira diferente e que assim elas estariam estimulando a linguagem oral de uma maneira significativamente mais intensa do que já fazem no dia a dia.

Segundo a literatura, a leitura é uma habilidade lingüística que, geralmente, só é aprendida depois que as crianças adquirem proficiência considerável na linguagem oral. Antes de tudo, esta habilidade é uma compreensão e entendimento da expressão escrita e deve ultrapassar a simples representação gráfica e decodificação de símbolos. O aprendizado da leitura envolve processos da percepção, linguagem, cognição, comunicação e emoção.

Sendo assim, aprender a ler não é apenas decodificar e dar sentido às palavras, mas é também compreender o que foi lido, contextualizando e atribuindo significado à leitura (Martins & Silva, 1999; Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004; Prado, Silva, de Carvalho, & Alcântara 2007; Santos, 1990).

A escrita está relacionada aos aspectos da fala. Alguns estudos demonstraram que há um longo caminho que a criança deve percorrer para que perceba o quanto a escrita não representa diretamente os significados mas sim os significantes verbais, os quais estão relacionados à eles. Porém, mesmo quando a criança descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há uma elaboração cognitiva para compreender como se dá essa relação por meio de grafemas e fonemas (Ferreiro & Teberosky, 1986; Prado, Silva, de Carvalho, & Alcântara 2007).

O ato de ler histórias realizado por um adulto à uma criança tem sido apontado como uma atividade potencial para favorecer a compreensão do princípio alfabético para crianças que frequentam a escola. A contação de histórias realizada em um ambiente educacional não tem apenas fins recreativos, pois é uma atividade valiosa e produtiva que contribui para aprendizagens múltiplas. Portanto, o professor deve planejá-la com objetivos claros e metodologia consistente aliada aos projetos pedagógicos da instituição.

Na literatura existem inúmeras pesquisas sobre a importância de ouvir e/ou contar histórias para ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita (ACosta, Mariano, Oliveira, & Crenitte, 2017; Edwards, 1990; Feitelson, Goldstein, Iraqui, & Share, 1993; Rosenhouse, Feitelson, Kita, & Goldstein, 1997; Souza, & Bernardino, 2011; Whitehurst et al., 1988; Neuman, & Dickinson, 2002). A leitura compartilhada de livros para crianças tem demonstrado ser uma prática muito comum e tem ajudado as crianças na aprendizagem e ampliação do vocabulário, fornecendo oportunidades para que elas também aprendam novas palavras e seus respectivos significados (Elley, 1989; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008;

Farrant, & Zubrick, 2013). Além do vocabulário, os episódios de leitura compartilhada são ocasião para que as crianças tomem contato com estruturas gramaticais variadas e diferentes das que elas escutam nas conversações mais cotidianas, o que também contribui, posteriormente, no desenvolvimento da compreensão da leitura (Bowey, 1986; Perfetti, 1985; Tunmer, 1989; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Além disso, a estória também permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras (Cardoso e Faria, 2016).

Embora a Educação Infantil não tenha a função de alfabetizar a criança, esta ajuda no desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, cognição, psicomotor, criatividade, raciocínio, noção espacial, interação e entre outras, as quais ajudarão no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ou seja, o contato com os livros exercerá uma importante influência no desenvolvimento da criança na medida em que desperta o gosto pela leitura, ampliando assim os conhecimentos e estimulando as habilidades ligadas à oralidade e escrita (Bernardino e Souza, 2011). Com isso, as crianças construirão hipóteses sobre a escrita que, inicialmente, serão em forma de rabiscos e garatujas e à medida que vão conhecendo as letras, começam a entender a escrita como representação da oralidade (Brasil, 2017; Faria, Flaviano, Guimarães e Faleiro, 2017).

Alguns estudos sugeriram que a compreensão da leitura se tornará mais dependente das habilidades linguísticas à medida que as crianças crescem. O fracasso escolar no ensino fundamental se refere ao desenvolvimento do gosto da leitura e formação de leitores (Figueiredo, Oliveira e Santos, 2018). Evidências tem demonstrado que o progresso inicial das crianças em aprender a ler depende criticamente de suas habilidades de linguagem oral (Muter et al., 2004) e motivação (Bernardino e Souza, 2011). Por outro lado, algumas lacunas podem ser observadas, especialmente, à respeito das condições mínimas e eficazes

para que os programas de leitura compartilhada sejam realizados com sucesso, de tal modo que se possa verificar melhorias consistentes na linguagem oral das crianças participantes, na existência de relações entre essa melhoria e os resultados delas na aquisição de leitura. Portanto, o Estudo 2 foi planejado tendo como base essas lacunas e teve como objetivo geral verificar qual o impacto que o treinamento realizado com as professoras no Estudo 1 teve no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, considerando que as professoras passaram a utilizar mais consistentemente em suas salas algumas estratégias que são consideradas pela literatura como eficientes para promoção da linguagem oral, em contexto escolar. O Estudo 2 foi realizado em duas Etapas, com objetivos específicos: 1) Etapa 1 - avaliar o impacto que o treinamento teve no desenvolvimento da linguagem oral das crianças da Educação Infantil; 2) Etapa 2 - avaliar o impacto que o treinamento teve no desenvolvimento posterior da linguagem escrita das crianças já inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Método

Participantes

Participaram da Etapa 1 do estudo 65 crianças (35 meninos e 30 meninas), entre três à cinco anos incompletos, com desenvolvimento típico (Willrich, Azevedo e Fernandes, 2009), matriculadas na Educação Infantil pública, localizadas em regiões com baixo nível socioeconômico na cidade de São Carlos - SP. As crianças foram selecionadas porque suas professoras eram participantes do Estudo 1 e seus pais ou responsáveis autorizaram a participação. Primeiramente, foi realizado o contato diretamente com as professoras do Estudo 1, as quais selecionaram aleatoriamente 30% de suas crianças para participarem do

Estudo 2.

Na Etapa 2 do Estudo participaram 12 alunos matriculados no Ensino fundamental de uma escola pública, também localizada em região com baixo nível socioeconômico, na cidade de São Carlos-SP. O Estudo foi realizado com as crianças que participaram do Estudo 1 e seus colegas de classe e que frequentavam o primeiro ano do Ensino fundamental no ano de 2017. O número de participantes foi limitado pela disponibilidade do aluno, dos seus responsáveis e da escola, na qual estavam inseridas. A faixa etária dos alunos variou de seis à sete anos.

Os pais de todas as crianças selecionadas foram contatados e recolhidas as assinaturas deles nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 02) e utilização de imagem e som de voz (Apêndice 03). Posteriormente, foi explicado, individualmente, para cada criança como a pesquisa iria acontecer e, com isso, elas desenhavam aceito no Termo de Assentimento da pessoa como sujeito de pesquisa (TALE – Apêndice 04). Na Etapa 1 do estudo as crianças foram divididas em grupo experimental e controle conforme a participação do grupo que a sua professora participou no Estudo 1. Sendo assim, 34 crianças participaram do grupo experimental e 31 crianças participaram do grupo controle. Na Etapa 2, os alunos também foram divididos em grupo experimental e grupo controle. Os alunos que participaram do grupo experimental foram os que realizaram a intervenção na Etapa 1 deste estudo. Os alunos que participaram do grupo controle foram os colegas da sala de aula dos participantes do grupo experimental. Sendo assim, participaram cinco alunos no grupo experimental e sete no grupo controle.

Considerações éticas

O projeto proposto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE 55340016.0.0000.5504).

Materiais e situação

Na Etapa 1 a pesquisadora utilizou os testes descritos no subitem “*Etapa 1.1 – Pré teste: Avaliação do repertório inicial do vocabulário expressivo e auditivo e das habilidades de conversação de cada criança*” para caracterizar o repertório em linguagem oral das crianças participantes, antes e depois da intervenção, e dois questionários, construídos pela pesquisadora, para caracterizar a situação socioeconômica (Apêndice 06) e a rotina de leitura (Apêndice 07) de cada família.

Além desses instrumentos, as professoras do grupo experimental utilizaram 15 livros infantis, a sua escolha. Pedia-se apenas que os livros fossem ilustrados e com histórias curtas (as histórias poderiam ser: com padrões repetitivos; com ilustrações que poderiam ser aproveitadas para explorar a fase de nomeação típica dessa idade; rimadas e com início, meio e final). Também foi utilizada uma filmadora digital para registrar as atividades de leitura realizadas antes, durante e depois da intervenção, e as conversações dos grupos de crianças. Durante a filmagem do grupo de crianças, foram utilizados dois desenhos de diferentes personagens da Disney, retirados da internet, para atividade de pintura. O objetivo de escolher desenhos para as crianças pintarem foi de proporcionar um ambiente tranquilo para que elas pudessem conversar sobre vários assuntos e permanecerem sentadas por 15 minutos. O único critério utilizado para a escolha do desenho foi de que deveria ter tamanho grande e com temática apropriada para a idade dos participantes.

Para a Etapa 2 foram construídos dois Testes que visaram o mapeamento da aquisição da compreensão leitora das crianças participantes (Menotti, & Gonçalves, 2017). Os Testes encontram-se nos Apêndices 11 e 12. Além disso, também foi construído um questionário nomeado como “Avaliação de juiz” (Menotti, & Gonçalves, 2017), localizado no Apêndice 13, o qual foi utilizado pela professora para avaliar se os testes estavam de acordo com a

idade e a fase de aprendizagem em que os alunos se encontravam. Os alunos utilizaram lápis e borracha para responder os testes.

Variáveis

A variável independente no presente Estudo foi a leitura compartilhada de 15 livros realizada pelas professoras do grupo experimental com as crianças em sala, após o treinamento realizada no Estudo 1. A variável dependente na Etapa 1 foi mensurada a partir de: 1) testes de linguagem aplicados antes e após a intervenção e no *follow-up*; e 2) análises das interações comunicativas (filmagens) entre as crianças. Na Etapa 2 a variável dependente foi mensurada a partir dos dois testes de mapeamento da compreensão leitora. Foram realizados os testes, nas mesmas ocasiões, com o grupo experimental e controle, a fim de se verificar possíveis diferenças entre os desempenhos observados que não pudessem ser atribuídas à maturidade ou a familiarização das crianças com a escola, por exemplo.

Delineamento Experimental

O delineamento adotado no Estudo 2 foi experimental com medidas repetidas e descritivas. Na Etapa 1 o delineamento utilizado foi experimental com pré e pós-teste combinado com delineamento de grupo experimental e controle. Na Etapa 2 o delineamento adotado foi o de medidas repetidas e descritivas, comparando resultados obtidos em linguagem oral e escrita, ao longo do procedimento (Cooper, Heron & Heward, 2007).

Procedimento geral

O procedimento foi programada em duas etapas, as quais estão explicitadas na Tabela 2.

Tabela 2.

Esquema do procedimento do Estudo 2.

Etapas	Atividades	
Etapa 1: Avaliação do impacto no desenvolvimento da linguagem oral das crianças na Educação Infantil	1.1) Pré-teste	1) Aplicação dos Testes TVAud-A33o e TVExp-100 2) Aplicação do Teste Colúmbia 3) Filmagens em grupo
	1.2) Intervenção	1) Leitura de livros de sua escolha para as crianças, no mínimo, três vezes por semana e colocar em prática as cinco estratégias discutidas no treinamento do Estudo 1.
	1.3) Pós-teste	1) Aplicação dos Testes TVAud-A33o e TVExp-100 2) Filmagens em grupo
	1.4) <i>Follow-up</i>	Após 20 dias: 1) Aplicação dos Testes TVAud-A33o e TVExp-100 2) Filmagens em grupo 3) Treinamento realizado com as professoras do Grupo Controle
	1.5) Devolutiva aos pais e professoras de cada criança do grupo experimental	1) Análise dos dados 2) Construção do relatório 3) Entrega do relatório as professoras e pais
Etapa 2: Avaliação da linguagem escrita das crianças no Ensino Fundamental	2.1) Localização dos alunos	1) Contato com a escola 2) Lista de chamada e seleção dos alunos
	2.2) Construção do Teste 1	1) Estudos da provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização; 2) Formulação de dez questões, contendo quatro alternativas para cada. 3) Construção dos cadernos de resposta para os alunos e aplicação para o aplicador.
	2.3) Construção e envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 1	1) Elaboração do questionário 2) Envio do questionário por e-mail à professora para que respondesse as questões e reenviasse à pesquisadora 3) Correção do Teste 1

2.4) Aplicação do Teste 1	1) Ida à sala de aula dos alunos 2) Aplicação do Teste 1 pela pesquisadora 3) 60 minutos de duração
2.5) Construção do Teste 2	1) Formulação de dez questões, contendo quatro alternativas para cada. 2) Construção dos cadernos de resposta para os alunos e aplicação para o aplicador
2.6) Envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 2	1) Envio do questionário por e-mail à professora para que respondesse as questões e reenviasse à pesquisadora 2) Correção do Teste 2
2.7) Aplicação do Teste 2	1) Ida à sala de aula dos alunos 2) Aplicação do Teste 1 pela pesquisadora 3) 60 minutos de duração
2.8) Devolutiva a professora e diretora da escola	1) Análise dos dados 2) Construção do relatório 3) Entrega do relatório

Legenda: A tabela refere-se ao esquema de como foi realizado o procedimento do Estudo 2. Na primeira e segunda coluna estão descritas as etapas realizadas. Na terceira coluna estão descritas a ordem das atividades realizadas.

As Etapas explicitadas na Tabela 2 foram realizadas da seguinte maneira:

1) Etapa 1 – Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil

A Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil foi programada e realizada em cinco etapas, descritas abaixo.

1.1) Pré-teste: Avaliação do repertório inicial do vocabulário expressivo e auditivo e das habilidades de conversação de cada criança

O desenvolvimento em linguagem de todas as crianças foi avaliado por meio da aplicação individual dos testes TVAud-A33o e TVExp-100, padronizados para a população brasileira (Capovilla, Negrão, & Damázio, 2011). Além destes, foi utilizado o teste

Colúmbia, padronizado para população brasileira (Alves & Duarte, 1993), a fim de caracterizar o nível de desenvolvimento cognitivo apenas daquelas crianças participantes que obtiveram escore abaixo da média nos testes TVAud- A33o e TVExp-100.

Após avaliar o vocabulário auditivo e expressivo, foram realizadas filmagens com as crianças, a fim de observar e analisar as habilidades comunicativas delas em grupo. O grupo de crianças tinham de quatro à seis participantes. Em momentos diferentes, cada grupo de crianças se direcionava até uma sala reservada na instituição escolar. Nesta sala, as crianças foram filmadas por 15 minutos enquanto pintavam um desenho fornecido pela pesquisadora. Caso as crianças finalizassem a pintura do desenho antes de acabar o tempo estimado, era entregue à elas brinquedos e livros disponíveis na sala. A instrução inicial dada pela pesquisadora era: “Vocês tem 15 minutos para pintar o desenho. Eu tenho o desenho do Mickey e da Minnie, qual vocês querem? Podem conversar, fiquem à vontade! Me avisem quando terminarem o desenho!”

1.2) Programa de intervenção junto as professoras do grupo experimental

Ao finalizar o treinamento, citada no Estudo 1, as professoras do grupo experimental iniciaram a intervenção em sala. As professoras do grupo experimental deveriam realizar, três vezes por semana, a leitura de livro de sua escolha para as crianças e colocar em prática as cinco estratégias (dar pausas a cada página do livro, permitindo que a criança procure escolher o tópico de interesse antes de iniciada a leitura; estimular a troca de turno nas conversações; fazer questões abertas sobre os tópicos trazidos pelas crianças; falar sobre o significado de algumas palavras importantes para a compreensão da estória; e retomar a conversa sobre o livro em outros momentos do dia) ensinadas durante o treinamento. Enquanto isso, as professoras do grupo controle realizavam as leituras com as crianças, como já realizavam antes de participar do Estudo, em sala.

1.3) Pós-teste

Após as professoras do grupo experimental finalizarem a leitura de 15 livros infantis, os testes realizados na Etapa 1 foram reaplicados com os grupos que participaram do treinamento (grupo experimental) e com os que não participaram (grupo controle). O Teste Colúmbia não foi reaplicado, tendo em vista que a aplicação dele antes da intervenção tinha a função de caracterizar o repertório do participante, mas não se esperam alterações de pré e pós-teste.

1.4) Follow-up

Após vinte dias da aplicação do pós-teste, a pesquisadora repetiu os testes de linguagem e as filmagens com as crianças. Posteriormente ao *Follow-up*, foi realizado o treinamento (descrita no Estudo 1) com as professoras do grupo controle.

1.5) Devolutiva aos pais e professoras de cada criança do grupo experimental.

Nesta última etapa foi construído o relatório individual sobre o desempenho de cada criança e entregue aos pais e professoras.

2) Etapa 2 - Avaliação da linguagem escrita das crianças no Ensino Fundamental

A avaliação da linguagem escrita das crianças no Ensino Fundamental foi programada e realizada em oito etapas, descritas abaixo.

2.1) Localização dos alunos

A pesquisadora entrou em contato com a escola onde as crianças do Estudo 1 tinham sido matriculadas no ano de 2017. Ao ser autorizada pela diretora para realizar o Estudo, a pesquisadora foi até escola e teve acesso as listas de chamadas de todas as salas de aula do

primeiro ano do Ensino fundamental. Em cada lista de chamada, foi localizada a quantidade de aluno que participou do grupo experimental no Estudo 1. A sala de aula que tinha a maior quantidade de alunos que participou do grupo experimental no Estudo 1 foi convidada a participar do presente Estudo. Essa seleção foi feita porque a diretora da escola autorizou a realização do Estudo com apenas uma sala de aula do primeiro ano do Ensino fundamental. Sendo assim, foi realizado o primeiro contato com a professora, os alunos e os seus responsáveis para explicar o andamento do Estudo e recolher as assinaturas nos termos.

2.2) Construção do Teste 1

Nesta etapa, a pesquisadora juntamente com um outro colega pesquisador, construíram o teste de mapeamento da compreensão leitora (Menotti, & Gonçalves, 2017), nomeado como Teste 1. A estrutura geral deste instrumento, as instruções de seu modo de aplicação e o formato dos itens seguiram os modelos propostos pelo INEP na Provinha Brasil e na Avaliação Nacional da Alfabetização, sendo em vários casos uma adaptação direta destes modelos. Para formular as questões do Teste 1 foram utilizadas algumas habilidades, as quais estão explicitadas na Tabela 3. Foram formuladas dez questões para o Teste 1, onde cada questão continha quatro alternativas de respostas.

Tabela 3.

Respectivas habilidades utilizadas para formular as questões dos Testes para mapeamento da compreensão leitora de alunos do Primeiro ano do Ensino Fundamental.

Habilidades
D01. Identificar letras do alfabeto
D13. Ler palavras silenciosamente, processando seu significado
D14. Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto
H6 Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (Matriz de Referência da A.N.A.)
D5.1 Ler frases (Matriz de Referência da Provinha Brasil, 2º ano Ens. Fund.)

Legenda: A tabela refere-se as habilidades que foram utilizadas para formular as questões dos testes de mapeamento da compreensão leitora.

Após formular as questões do Teste 1, foram construídos os cadernos de: 1) resposta para o aluno; e 2) aplicação para o aplicador. Os cadernos eram praticamente iguais, a única diferença entre eles é que no caderno do aplicador as instruções e as respostas de cada questão estavam explicitadas para facilitar no momento da aplicação.

2.3) Construção e envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 1

Na Etapa 2 para que o instrumento fosse construído da forma mais adequada possível para a idade das crianças, a que ele se presta e para os eventuais ajustes necessários, foi elaborado um questionário nomeado de “Avaliação de juiz” (Menotti, & Gonçalves, 2017) para que a professora responsável respondesse.

No questionário, a professora respondia cinco perguntas à respeito de cada uma das dez questões que se encontrava no teste. As questões e os seus objetivos estão explicitados na Tabela 4.

Tabela 4.

Questões do questionário “Avaliação de juiz” e seus objetivos.

Questões	Objetivos
A) Qual o nível de dificuldade da questão? () Fácil () Médio () Difícil	Avaliar se a prova estava balanceada em relação ao nível de dificuldade das questões
B) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?	Avaliar se a questão do Teste contemplava as habilidades que pretendíamos avaliar por meio dela
C) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?	Avaliar se a questão é de fácil compreensão para a criança e se necessitava de alguma correção
D) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?	Avaliar se a questão é de fácil compreensão para a criança e se necessitava de alguma correção
E) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?	Abrir espaço para outras observações e comentários que as perguntas anteriores não contemplavam.

Legenda: A tabela refere-se as questões construídas para o questionário “Avaliações de juiz” e seus objetivos. Na primeira coluna estão descritas as questões. Na segunda coluna se encontram os objetivos de cada questão.

Após a construção, o questionário foi enviado por e-mail à professora para que respondesse as questões e reenviasse à pesquisadora. Caso tivesse alguma resposta da professora à respeito de alguma questão que estava inadequada para a criança, as correções seriam realizadas. Porém, isso não ocorreu e não foi preciso realizar correções no Teste 1.

2.4) Aplicação do Teste 1

Foi marcada uma data e um horário com a professora para a aplicação do Teste 1. A pesquisadora foi até a sala de aula da professora e realizou a aplicação do Teste 1. Alguns pais não autorizaram a participação de seus filhos no Estudo, sendo assim, a professora realizou uma atividade com esses alunos em outra sala de aula.

Inicialmente, a pesquisadora distribuiu o caderno do aluno para cada criança autorizada. Foi solicitado às crianças que só abrissem a primeira página do caderno quando a pesquisadora pedisse. Inicialmente, a pesquisadora pediu que as crianças escrevessem seus nomes na linha em que constava na capa do caderno de respostas. Caso algum aluno tivesse dificuldade em escrever seu nome, a pesquisadora ajudava.

Ao finalizar a escrita dos nomes, a pesquisadora ensinou os alunos a responderem as questões do Teste. Na primeira página do caderno do aluno, consta uma questão-exemplo. Foi lido o enunciado desta questão e certificado se os alunos compreenderam o que estava sendo solicitado. Após, foi explicado que existe apenas uma resposta correta para cada questão, sendo assim, foi solicitado que os alunos marcassem com um “X” apenas em um quadradinho, ou seja, naquele que tivesse a resposta correta. Foi solicitado aos alunos que não dissessem a resposta em voz alta. No término das instruções, a pesquisadora foi na carteira de cada aluno e verificou se haviam compreendido o que deveriam fazer.

Após a resolução da questão-exemplo, foi iniciada a aplicação do Teste 1. Foi solicitado aos alunos que, se não soubessem a resposta, não deveriam marcar o “X”, podendo deixar a questão em branco. Também foi pedido aos alunos que ao terminarem de responder cada questão, aguardassem em silêncio até que todos tivessem respondido e só virassem a página quando recebessem autorização para isso.

Os alunos tiveram 60 minutos para responder o Teste 1. Se algum aluno não tivesse finalizado o Teste dentro deste tempo, era marcado um outro dia para finalizar.

2.5) Construção do Teste 2

Após a aplicação do Teste 1, os pesquisadores construíram o Teste 2 (Menotti, & Gonçalves, 2017) com as mesmas características que o Teste 1. Porém, o Teste 2 foi

construído com grau de dificuldade maior que o Teste 1.

2.6) Envio do questionário “Avaliação de juiz” do Teste 2

O questionário “Avaliação de juiz” (Menotti, & Gonçalves, 2017) do Teste 2 foi o mesmo do Teste 1. Foi enviado novamente por e-mail à professora para que avaliasse o Teste 2. Após avaliar o Teste 2, a professora reenviou para a pesquisadora. Caso, tivesse alguma resposta da professora à respeito de alguma questão que estava inadequada ao aluno, as correções seriam realizadas. No entanto, o Teste 2 também não precisou de correções.

2.7) Aplicação do Teste 2

Após 40 dias da aplicação do Teste 1, o Teste 2 foi aplicado. A aplicação do Teste 2 aconteceu da mesma maneira que o Teste 1. A forma em que foi realizada a aplicação encontra-se no item “2.4) Aplicação do Teste 1”.

2.8) Construção e entrega do relatório geral (Devolutiva)

Após a finalização da aplicação de cada Teste, foi realizada a correção de cada caderno do aluno. Os dados foram analisados e, com isso, foi construído um relatório geral à respeito do desempenho das crianças ao longo do Estudo comparando grupo experimental com grupo controle e entregue para a professora e diretora da escola.

Resultados

Os dados das duas Etapas do Estudo foram analisados no final de cada uma. A apresentação dos dados foi dividida em duas sessões: 1) Análise dos dados da Etapa 1: Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil; e 2) Análise dos dados da Etapa 2: Avaliação da aquisição da linguagem escrita dos alunos durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

1) Análise dos dados da Etapa 1: Avaliação da linguagem oral das crianças na Educação Infantil

Os dados foram analisados a partir de duas medidas: 1) testes TVAud-A33o e TVExp-100, padronizados para a população brasileira (Capovilla et al., 2011), os quais tinham o objetivo de avaliar o vocabulário auditivo e expressivo antes e depois da intervenção aplicada pelas professoras; e 2) análise das habilidades de conversação das crianças em grupo (filmagens), antes e depois da intervenção. Os dados foram comparados entre grupo experimental e controle, a fim de se verificar possíveis diferenças entre os desempenhos observados, que não possam ser atribuídas à maturidade ou a familiarização das crianças com a escola.

Além dos dados de caracterização do repertório comunicativo das crianças, no início do Estudo foram aplicados dois questionários com os pais: 1) o do nível socioeconômico (Apêndice 02); e 2) o da rotina de leitura (Apêndice 03). Conforme os dados obtidos no questionário sobre a situação socioeconômica, as famílias foram caracterizadas com nível socioeconômico baixo. Sobre os dados do questionário da rotina de leitura das crianças, 70% das famílias realizavam semanalmente a leitura em casa, sendo que a maioria das crianças demonstraram gostar quando seus pais liam livros à elas.

Os testes foram aplicados com objetivo de avaliar os repertórios do vocabulário auditivo e expressivo antes (pré-teste), depois da intervenção (pós-teste) e após 20 dias da

aplicação do pós-teste (*Follow-up*). Os dados de 65 crianças foram analisados. Posteriormente a análise do dados obtidos no pré-teste, 15 crianças necessitaram da aplicação do Teste Colúmbia para caracterizar o nível de desenvolvimento cognitivo pois obtiveram escore abaixo da média nos testes TVAud-A33o e TVExp-100. As crianças testadas foram caracterizadas com desenvolvimento típico.

1.1) Análise dos dados obtidos por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100

Na Figura 11 encontram-se os dados obtidos nos três momentos da aplicação dos testes TVAud-A33o e TVExp-100, ou seja, da avaliação do vocabulário auditivo e expressivo, mensurados antes e depois da intervenção realizada pelas professoras. Foram comparadas as médias de acertos nas respostas do grupo experimental e do grupo controle.

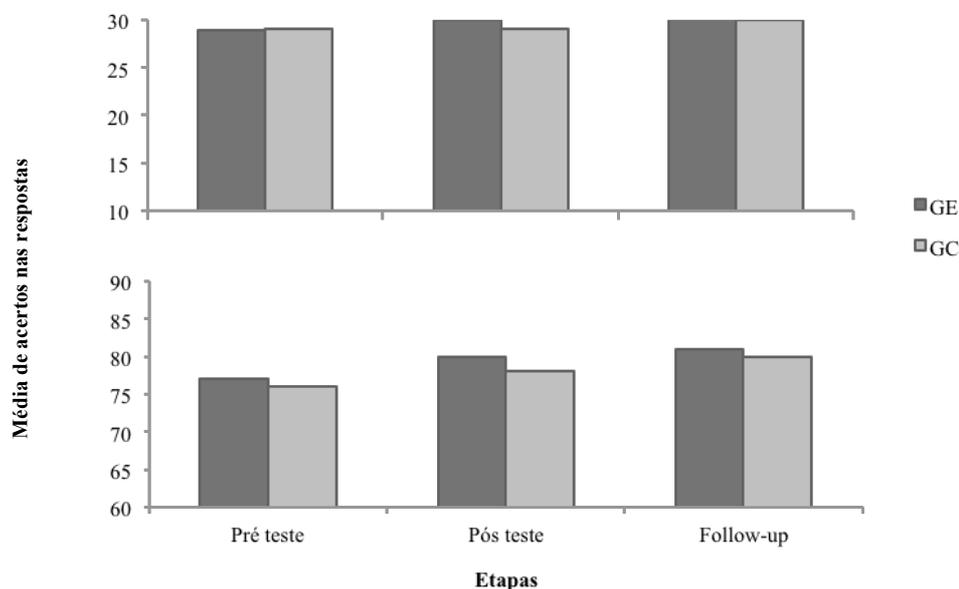


Figura 11. Comparação das médias de acertos das respostas dos participantes nos três momentos de aplicação dos testes TVAud-A33o e TVExp-100. O gráfico superior corresponde aos dados obtidos por meio do TVAud-A33o e o gráfico inferior são os dados obtidos pelo teste TVExp-100. No eixo x encontra-se os momentos em que os testes foram aplicados e o eixo y refere-se as médias de acertos nas respostas das crianças nos testes.

Observa-se na Figura 11 que as médias dos grupos, experimental e controle, foram as mesmas no início do Estudo. Não houve diferença significativa na média dos grupos após a intervenção (pós-teste), a média do grupo experimental foi 30 e do grupo controle 29. Ao realizar o *follow-up* depois de 20 dias do pós-teste, a média do grupo experimental foi de 31 e a do grupo controle 30.

À respeito da avaliação do vocabulário expressivo, os dados apresentados no Gráfico inferior da Figura 11, nota-se que a média do grupo experimental no pré-teste foi 77, no pós-teste 80 e no *follow-up* 81 e a média do grupo controle foi 76 no pré-teste, 78 no pós-teste e 80 no *follow-up*. Estas diferenças encontradas também não são consideradas significativas.

1.2) Análise dos dados obtidos por meio das filmagens

Na Figura 12 estão explicitados os dados à respeito das habilidades de conversação analisadas durante as filmagens, comparando o grupo experimental com o controle nos dois momentos em que as filmagens foram realizadas (antes e após intervenção). O objetivo das filmagens era de observar e analisar as habilidades comunicativas das crianças em grupo. As habilidades analisadas nas conversações foram: 1) Uso de palavras; 2) Uso de frases completas; 3) Uso de frases complexas; e 4) Troca de turnos. Analisamos essas habilidades pois a conversação eficiente exige dos interlocutores cumprimento às regras de troca de turnos, compromisso com o tema abordado (Zorzi e Hage, 2004) e interesse sobre os aspectos funcionais da linguagem. Além disso, algumas pesquisas afirmam que os dados coletados em contextos de interação podem ajudar para medir o vocabulário das crianças, por serem mais próximas do contexto natural de aprendizagem e uso da linguagem (Schmidt, Costa, Norberto e Voss, 2014; Bastos, Ramos e Marques, 2004)

Foram analisados os dados de 30% do total das filmagens realizadas (120 minutos de filmagem). Os dados foram contabilizados a cada vez que a criança realizava a habilidade analisada.

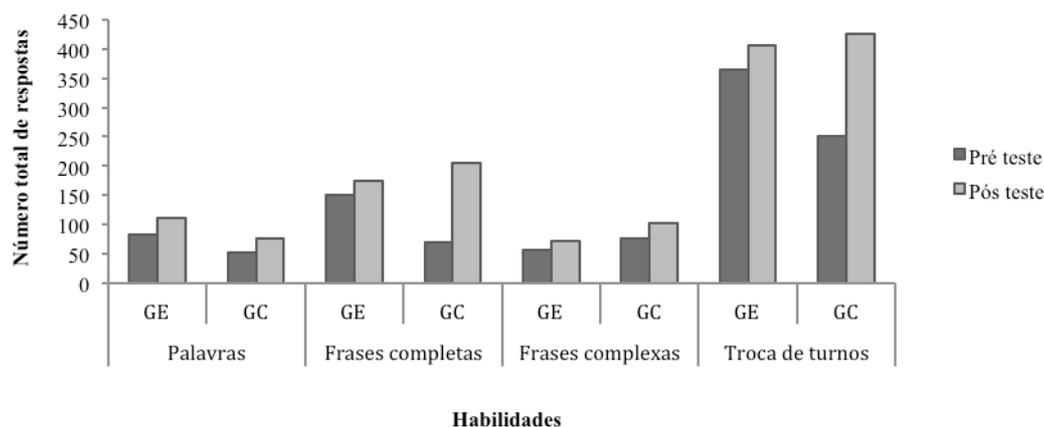


Figura 12. Comparação entre grupo experimental e grupo controle no número total das respostas de cada habilidade analisada por meio das filmagens durante as conversações das crianças. No eixo x encontram-se as habilidades analisadas e no eixo y o número total de respostas das crianças para cada habilidade. As siglas localizadas no eixo x correspondem a: GE para grupo experimental e GC para grupo controle.

As habilidades testadas foram analisadas e contabilizadas da seguinte forma:

1) Habilidade “palavras” foi contabilizada quando a criança vocalizava apenas uma palavra isoladamente durante a conversação.

Nota-se que tanto o grupo experimental quanto o controle, aumentaram o número de total da respostas depois da intervenção. Sendo que, no pré-teste GE obteve o escore de 82 e GC de 51 e no pós-teste GE aumentou para 111 e GC para 76.

2) Habilidade “frases completas” foi contabilizada quando a criança falava uma frase que possuía três termos: sujeito, verbo e predicado. Um exemplo de frase completa é: “Eu viajei para a praia”.

Os escores no total de respostas que o grupo experimental apresentou no pré-teste foi de 150 e no pós-teste de 175. Os escores do grupo controle foram 70 no pré-teste e 206 no pós-teste.

3) Habilidade “frases complexas” foi contabilizada quando a criança falava frases com complemento. Por exemplo: “Eu vou pintar o desenho de azul”.

No pré-teste o grupo experimental obteve o escore de 57 e o grupo controle de 77. No pós-teste o grupo experimental obteve o escore de 72 e o grupo controle de 103.

4) Habilidade “troca de turnos” foi contabilizada quando as crianças iniciavam um tópico novo ou continuavam o assunto que estavam conversando.

O total de resposta do grupo experimental no pré-teste foi de 364 e no pós-teste de 406. O grupo controle obteve total de resposta no pré-teste de 250 e no pós-teste de 425. Portanto, diante dos dados analisados e apresentados na Figura 12, à respeito das habilidades testadas, nota-se que o grupo experimental e o grupo controle aumentaram o número total de respostas, como um todo.

Os resultados observados com as crianças também podem ser analisados considerando o engajamento e as mudanças observadas no uso por estratégias novas de práticas educativas em sala, por suas professoras. Os resultados do Estudo 1 deixaram claro que nem todas as professoras atuaram da mesma maneira em sala. Por esta razão, foi verificado os desempenhos dos grupos de crianças inseridas em salas onde as professoras se engajaram de forma mais intensa ao treinamento realizado e descrito no Estudo 1.

Foram selecionados três professoras participantes do grupo experimental do Estudo 1 que obtiveram os melhores escores no *Checklist* após o treinamento. Com isso, foi correlacionado esses resultados com os dados obtidos com as crianças dessas professoras por meio do TVAud-A33o e TVExp-100. A Figura 13 explicita os dados das professoras e a Figura 14 explicita os dados das crianças nos testes de linguagem.

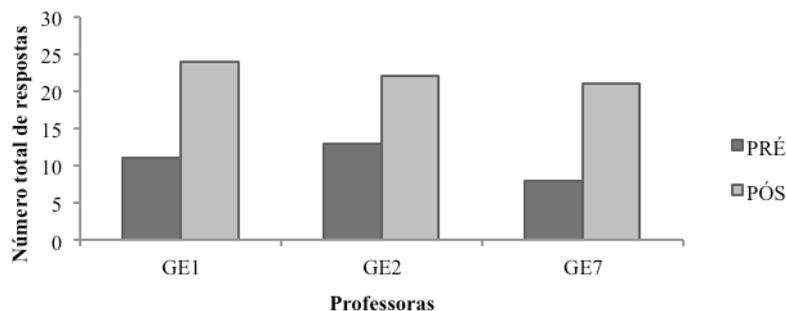


Figura 13. Comparação dos escores obtidos no pré e pós das professoras participantes do grupo experimental no Estudo 1. No eixo x encontram-se as professoras participantes do Estudo 1 e no eixo y o número total de respostas das professoras nos dois momentos da aplicação do *Checklist*. A sigla GE localizada no eixo x corresponde a grupo experimental.

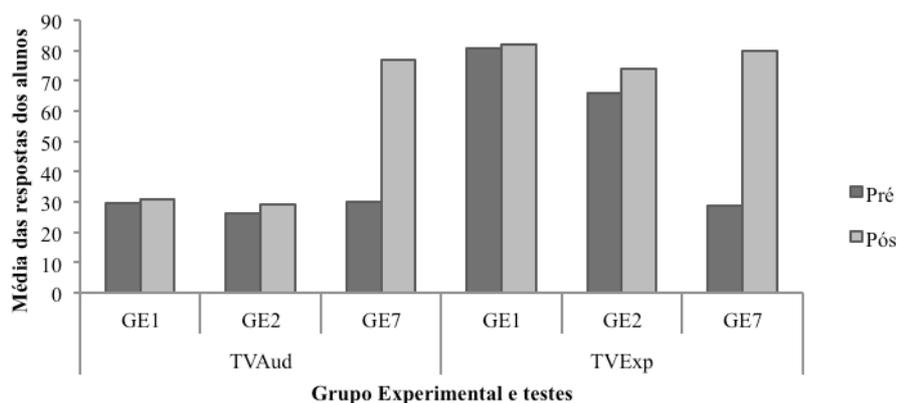


Figura 14. Comparação dos escores obtidos no pré e pós por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100 das crianças participantes do grupo experimental no Estudo 2. No eixo x encontram-se os grupos experimentais das crianças participantes no Estudo 2 e no eixo y a média das respostas das crianças nos dois momentos da aplicação dos testes. A sigla GE localizada no eixo x corresponde a grupo experimental.

Por meio dos dados explicitados nas Figuras 13 e 14, nota-se que três professoras selecionadas aumentaram, significativamente, os escores após realizar o treinamento no Estudo 1 e apenas no grupo GE7 pode-se observar mudanças significativas nos testes TVExp e TVAud.

Além dessa análise, também foi verificado os desempenhos dos grupos de crianças inseridas em salas de aula onde as professoras não se engajaram de forma intensa ao

treinamento realizado e descrito no Estudo 1. Sendo assim, foram selecionados três professoras participantes do grupo experimental do Estudo 1, que não obtiveram os melhores escores no *checklist* após o treinamento e foi correlacionado esses resultados com os dados obtidos por meio do TVAud-A33o e TVExp-100 das crianças dessas professoras. A Figura 15 explicita os dados das professoras e na Figura 16 observa-se os dados das crianças nos testes de linguagem.

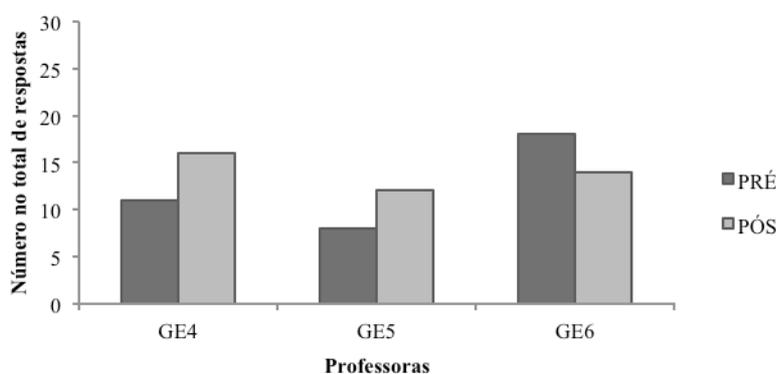


Figura 15. Comparação dos escores obtidos no pré e pós das professoras participantes do grupo experimental no Estudo 1. No eixo x encontram-se as professoras participantes do Estudo 1 e no eixo y o número total de respostas das professoras nos dois momentos da aplicação do *Checklist*. A sigla GE localizada no eixo x corresponde a grupo experimental.

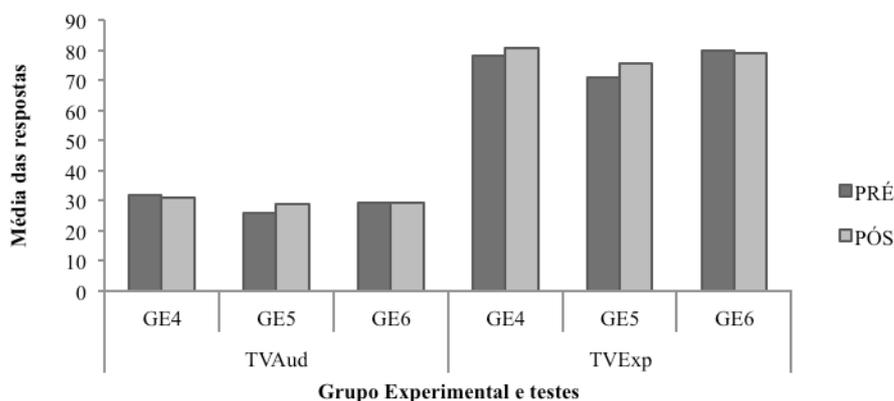


Figura 16. Comparação dos escores obtidos no pré e pós por meio dos testes TVAud-A33o e TVExp-100 das crianças participantes do grupo experimental no Estudo 2. No eixo x encontram-se os grupos experimentais das

crianças participantes no Estudo 2 e no eixo y a média das respostas das crianças nos dois momentos da aplicação dos testes. A sigla GE localizada no eixo x corresponde a grupo experimental.

Conforme observado os dados nas Figuras 15 e 16, é possível concluir que, mesmo as professoras não aumentando significativamente os seus escores após realizar o treinamento no Estudo 1, as crianças também não apresentaram mudanças significativas nos testes TVExp e TVAud. Nota-se que as crianças do GE6, nos testes de linguagem, mantiveram ou diminuíram seus escores e a sua professora diminuiu o escore no *Checklist* após realizar o treinamento.

Além desses dados, também foi analisado e descrito no Estudo 1 (Figuras 6, 7, 8, 9 e 10) os dados encontrados com a aplicação da EVALOE em relação aos escores das perguntas das professoras que estavam relacionadas as mudanças de comportamento das crianças (ex. “Os alunos sintetizam ou tiram conclusões”; “O professor ensina a dar informação”) e das perguntas que enfatizavam a mudança de comportamento das crianças em que o grupo experimental obteve menor desempenho após o treinamento (pós-teste) correlacionando assim, com as perguntas que contemplavam a mudança de comportamento das professoras. Foi possível notar que tanto o grupo experimental quanto o controle não obtiveram aumento significativo após o treinamento na maioria das respostas das perguntas que se relacionavam com a mudança de comportamento das crianças. Porém, apenas nas perguntas de melhor desempenho das professoras do grupo experimental é que as crianças melhoraram seus escores. Acredita-se que o treinamento realizado com as professoras deste grupo pode ter contribuído para estimular a linguagem das crianças com relação a estas perguntas, porém não foi encontrada melhoras significativas nos testes de linguagem (TVExp e TVAud).

2) Análise dos dados da Etapa 2: Avaliação da aquisição da linguagem escrita dos alunos durante o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Os dados foram analisados a partir dos dois testes de compreensão leitora que foram aplicados ao longo do primeiro ano letivo com os alunos participantes do presente Estudo. Os

dados foram categorizados em duas medidas: 1) análise geral dos dados de cada Teste aplicado; e 2) análise dos dados à respeito das habilidades avaliadas. Os dados foram discutidos com relação à média do grupo de alunos cujos professores do Ensino Infantil participaram da intervenção, comparado aos dados obtidos com o restante da sala de aula.

2.1) Análise geral dos dados de cada Teste aplicado

Foi possível analisar, individualmente, o desempenho dos alunos nos dois testes. Os dados explícitos na Figura 17 evidenciam os acertos que cada aluno obteve nas respostas dos dois testes. Os testes tinham 10 questões e os 12 alunos realizaram os Testes nas duas aplicações.

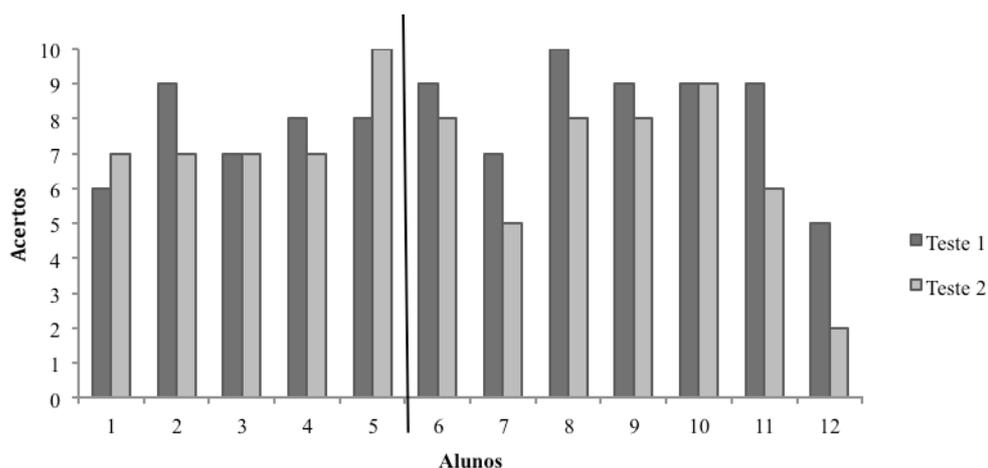


Figura 17. Acertos nas respostas dos alunos nos dois testes aplicados de mapeamento da compreensão leitora. No eixo x encontra-se o número que foi dado respectivamente para cada aluno participante e o eixo y demonstra o total de acerto nas questões que cada aluno obteve nos testes. Os números localizados a esquerda da linha, localizada no gráfico, sinalizam os alunos que participaram da intervenção aplicada.

Diante dos resultados expostos na Figura 17, nota-se que a maioria dos alunos apresentou acertos nas respostas acima de seis nos dois testes. Ou seja, dos 12 alunos avaliados, 10 estão acima ou na média para a sua idade. Esse resultado é positivo, demonstrando que o nível da compreensão leitora dos alunos está em desenvolvimento.

Na Tabela 5 encontra-se a comparação das médias do total de acertos nas respostas dos alunos, ou seja, a comparação entre a média da sala (Geral) e a média do do grupo de alunos (PI) que participou da intervenção no Estudo 1, nos dois testes.

Tabela 5.

Média do total de acertos nas respostas que cada grupo obteve nos dois testes.

	T1	T2
Geral	8	7
PI	7,6	7,6

Legenda: A tabela refere-se a média do total de acertos nas respostas dos dois testes que os alunos realizaram. Na primeira coluna estão nomeados os grupos participantes. Nas colunas seguintes estão descritas as médias dos grupos nos dois testes. As siglas que se encontram na tabela correspondem a: 1) Geral, refere-se a sala toda; 2) PI, participantes do grupo de intervenção; 3) T1, Teste 1; e 4) T2, Teste 2.

Nota-se que a sala, como um todo, obteve um melhor desempenho no Teste 1 quando comparado com a média do Teste 2. Com respeito as médias dos alunos do grupo de intervenção, observa-se que mantiveram os escores nos dois testes. Por meio destes dados concluiu-se que não houve progressões significativas da sala, em geral. Porém, os participantes do grupo de intervenção (PI) não diminuíram seus escores, sendo assim, levando em conta que o Teste 2 era mais complexo do que o Teste 1, acredita-se que estão progredindo em seu aprendizado.

2.2) Análise dos dados à respeito das habilidades avaliadas

Na Tabela 6 estão explicitadas as porcentagens de alunos que acertaram todas as alternativas de cada habilidade testada nos dois testes, comparando a sala toda (geral) com os participantes do grupo de intervenção (PI) no Estudo 1.

Tabela 6.

Porcentagens de alunos que acertaram todas as alternativas de cada habilidade testada nos dois testes.

		Habilidades testadas									
		D01		D13		D14		H6		D5.1	
Testes		T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Geral		91,7%	100%	100%	75%	75%	50%	17%	8,3%	75%	41,7%
PI		100%	100%	100%	80%	60%	80%	20%	20%	40%	20%

Legenda: Na tabela encontram-se as porcentagens de alunos que acertaram nas habilidades testadas. Na primeira coluna estão descritas os grupos de participantes. Nas seguintes colunas estão descritas as habilidades testadas nos dois testes. As siglas que se encontram na tabela correspondem a: 1) Geral, refere-se a sala toda; 2) PI, participantes do grupo de intervenção; 3) D01, habilidade de identificar letras do alfabeto; 4) D13, habilidade de ler palavras silenciosamente; 5) D14, habilidade de localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto; 6) H6, habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais; 7) D5.1, habilidade de ler frases; 8) T1, Teste 1; e 9) T2, Teste 2.

De modo geral, observa-se que, na maioria das habilidades, a sala como um todo diminuiu a porcentagem de alunos que acertaram todas as alternativas de cada habilidade no Teste 2. Já os participantes do grupo de intervenção (PI) obteve desempenho maior no Teste 2 do que no Teste 1 quando comparado com a sala no geral.

Nota-se que os participantes do grupo de intervenção obtiveram maior desempenho apenas na habilidade de localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto no Teste 2. Correlacionando os dados do grupo de intervenção com a sala no geral, nota-se que as habilidades de ler palavras silenciosamente, de localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto e de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais as crianças participantes da intervenção foram melhores que a sala no geral.

Discussão

O presente estudo teve o objetivo geral de verificar qual o impacto que o treinamento realizado com as professoras no Estudo 1 teve no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, considerando que as professoras passaram a utilizar mais consistentemente em suas salas algumas estratégias que são consideradas pela literatura como eficientes para promoção da linguagem oral, em contexto escolar. A hipótese que se embasou a proposta foi a de que as mudanças comportamentais inseridas pelas professoras em suas práticas, por meio da leitura compartilhada, assim como as características específicas da leitura, permitem programar estratégias e materiais para que se possa ler histórias de uma maneira diferente e que assim elas estariam estimulando a linguagem oral, de uma maneira significativamente mais intensa do que já fazem cotidianamente.

Os dados obtidos no Estudo 1 demonstraram que o treinamento instrumentalizou as professoras no uso de diversas estratégias que a literatura descreve como potenciais promotoras da linguagem oral em episódios de leitura compartilhada (Camelo & Souza, 2009; Krug, 2015; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield, 1988). As professoras utilizaram as cinco estratégias que aprenderam e o presente estudo teve como objetivo verificar, empiricamente, os efeitos que as alterações em sala possam ter produzido nos vocabulários receptivo e expressivo das crianças e sobre algumas habilidades comunicativas utilizadas em situações de conversação em grupo.

Acosta et al. (2013) comentam que o desenvolvimento da linguagem não depende apenas das condições biológicas inatas de cada indivíduo, mas também é influenciado pelo ambiente em que está inserido. A linguagem pode ser adquirida pelo diálogo que a criança tem com os professores e os pares em sala, por meio de leituras e contação de histórias. Essa atividade faz com que a criança desenvolva o gosto pela leitura podendo, assim, enriquecer o

seu vocabulário (Neta, 2014). O autor Bettlheim (1980) discutiu que quanto mais a criança participar dos momentos de leitura, mais desenvolverá o seu vocabulário. No entanto, diante dos dados encontrados no presente Estudo, não foi possível corroborar com a literatura no que concerne à respeito da melhoria das crianças em seus vocabulários, a partir da leitura compartilhada (Borges & Salomão, 2003). Notou-se que, por mais que as professoras tenham utilizado diversas estratégias reconhecidamente promotoras da linguagem durante episódios de leitura compartilhada, as crianças do grupo experimental não obtiveram desempenhos que demonstrassem promoção significativa na linguagem oral, especialmente quando comparado ao grupo controle.

Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem é um processo multideterminado e os dados do presente estudo apontam da necessidade de realizarem mais pesquisas para que se comprove, não apenas quais são os fatores fundamentais, mas também como ocorre a complexa interação entre eles, quando se espera a promoção da linguagem. A participação da criança em atividades comunicativas, principalmente com adultos como a leitura compartilhada, ajuda na expressão e no desempenho delas em diferentes momentos e com outras pessoas (Tomasello, 1999). Além disso, também ajuda a criança na melhoria das habilidades de linguagem, que servem como fundamento para a aquisição de leitura (Dickinson & Tabors, 2001; Milburn et al., 2014). Portanto, diante dos dados analisados e apresentados na Figura 7, à respeito das habilidades testadas, nota-se que o grupo experimental e o grupo controle aumentaram o número total de respostas, como um todo. Porém, mesmo os grupos apresentando uma diferença nos escores do pré-teste para o pós-teste, concluiu-se que o grupo controle apresentou diferenças mais significativas nas habilidades consideradas complexas, como “troca de turnos” e “frases complexas”, do que o grupo experimental.

De acordo com a hipótese do estudo, esperava-se que o grupo experimental obtivesse um desempenho superior que o grupo controle nessas habilidades complexas, pois o professor realizou o treinamento no Estudo 1 e utilizou as cinco estratégias durante a intervenção. Acreditava-se que as estratégias poderiam ajudar na estimulação da linguagem oral e, com isso, as crianças melhorassem os seus repertórios durante as filmagens, na conversação em pares. Sabe-se que entre três anos e meio e quatro anos, as crianças já demonstram habilidades na manutenção do tópico, realizando um maior número de comentários no discurso (Rocha & Be-Lopes, 2006). A participação nas trocas verbais requer habilidades de conversação básicas, como a capacidade para iniciar e interagir e para responder apropriadamente e manter a interação. Contudo, acredita-se que as filmagens realizadas no presente estudo podem ter influenciado negativamente o desempenho das crianças durante a conversação em grupo (Bornstein Cote, Maital, Painter, Park, Pascual, & Vyt, 2004; Pine, Lieven, & Rowland, 1996). Conforme Tardif, Gelman e Xu (1999), as medidas observacionais podem ser enviesadas não apenas pelo contexto em que ocorre a coleta de dados, mas porque podem produzir amostras pouco representativas do vocabulário dos participantes. Acredita-se que mais filmagens e uma variedade maior de situações poderia ter produzido análises diferenciadas do desempenho das crianças.

A mesma limitação que encontramos nos dados também pode-se atribuir ao teste utilizado na Etapa 1 para aferir o vocabulário receptivo e expressivo das crianças. As crianças demonstravam cansaço ao repetí-lo, ao longo do estudo (pré e pós-teste e *Follow-up*). Além disso, o teste apresentava figuras em que poderiam ser nomeadas de duas maneiras como, por exemplo, a figura navio, a qual poderia ser nomeada como barco também. Algumas crianças nomearam a figura navio como barco, mas a experimentadora só poderia pontuar a resposta como correta se a criança nomeasse navio. Também há no teste figuras que não estavam nítidas, como, por exemplo, a figura do olho. Poucas crianças acertaram esse tipo de figura.

Contudo, acredita-se que algumas figuras não foram precisas podendo interferir na nomeação (aumento do escore) correta por parte de algumas crianças. Assim, seria interessante utilizar outro teste que permite avaliar com mais precisão a linguagem oral das crianças, pois com o teste que utilizamos não foi possível.

Por fim, acredita-se que o treinamento realizado pela professora não tenha sido suficiente, nem em quantidade e nem em profundidade a ponto de produzir as mudanças esperadas na competência linguística oral das crianças. As questões relativas a quantidade de intervenção são sempre discutidas e não há um consenso sobre elas, ainda não se tem clareza sobre as condições mínimas de intervenção suficientes para promover melhorias nas habilidades comunicativas e este conhecimento tem uma inegável contribuição para a área da Educação uma vez que, na maioria das vezes, não há condições estruturais para a ocorrência de intervenções intensivas e longitudinais.

Na Etapa 2 deste Estudo, por meio da aplicação de medidas repetidas, foi mapeado a compreensão leitora dos alunos que frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental que participaram da intervenção (PI) no Estudo 1 e comparados os resultados dos alunos, de sua sala de aula, que não participaram da intervenção proposta no Estudo 1. O interesse era de mapear o processo de aquisição da leitura dos alunos participantes da intervenção no Estudo 1 e discutir as possíveis relações entre as rotas de aprendizagem da linguagem escrita e as habilidades comunicativas descritas pela literatura como importantes para o desenvolvimento da competência leitora.

A contação de histórias é essencial na vida escolar e familiar, pois influencia no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças (Acosta, Mariano, Oliveira, & Crenitte, 2017; Edwards, 1990; Feitelson, Goldstein, Iraqui, & Share, 1993; Rosenhouse, Feitelson, Kita, & Goldstein, 1997; Souza & Bernardino, 2011). Esperava-se verificar se a intervenção realizada no Estudo 1 surtiria efeitos no desempenho da linguagem escrita dos

participantes da intervenção. Tendo em conta que o Teste 2 era mais complexo do que o Teste 1, aplicados na Etapa 2, os participantes do grupo de intervenção não diminuíram seus escores, na maioria das habilidades, demonstrando assim que podem estar progredindo em seu aprendizado, embora não seja possível atribuir nenhum efeito do desempenho mensurado à intervenção realizada previamente.

Sabe-se que algumas das variáveis importantes que contribuem para o processo de aquisição do ler e escrever são: 1) o desenvolvimento das habilidades comunicativas e do vocabulário; 2) o conhecimento do alfabeto; e 3) o reconhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (Casey & Howe, 2002; Neuman & Dickinson, 2002). Nota-se, por meio dos dados, que os alunos obtiveram desempenhos maiores nas habilidades menos complexas (habilidade de identificar letras do alfabeto, habilidade de ler palavras silenciosamente e habilidade de localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto) e ainda estão em aprendizado nas habilidades mais complexas (habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e habilidade de ler frases), como era de se esperar. Acredita-se que com uma maior aquisição das habilidades menos complexas pode melhorar as habilidades mais complexas. Considerando que o reconhecimento de palavras pode depender de processos fonológicos e a compreensão de leitura pode depender de habilidades de linguagem de nível mais alto (Muter, et al., 2004).

A compreensão de leitura requer processos de pensamento complexos, como relacionar informações em um texto à respeito de conhecimento mais amplo e fazer inferências e deduções. Nota-se, por meio dos dados explicitados na Tabela 6, à respeito de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais, de modo geral, que os alunos demonstraram dificuldades nesta habilidade. Os autores Cain, Oakhill, Barnes, & Bryant (2001) comentam que as crianças com dificuldades na compreensão de texto podem ter dificuldades em realizar inferências, podendo ocorrer de compreenderem as palavras porém

nunca de utilizá-las (Berk, 2001; Li, Zhao & Whitney, 2007; Ronski & Sevcik, 2005). O autor Benedict (1979) argumenta que o desenvolvimento da compreensão é mais rápido que o da emissão, pois o número de palavras compreendidas é o dobro de palavras emitidas. Sendo assim, observa-se nos dados da Tabela 6, onde se refere a habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais, que a sala toda (geral) não progrediu e regrediu no Teste 2, demonstrando assim que possuem dificuldades em compreender texto. Porém, os participantes do grupo de intervenção mantiveram seus escores, demonstrando que não regrediram e até melhoraram essa habilidade pois a complexidade das questões do Teste 2 era maior do que do Teste 1. Com isso, acredita-se que a intervenção realizada no Estudo 1 ajudou na melhora do desempenho desses alunos. Contudo, diante dos dados encontrados na Etapa 2 deste Estudo, acredita-se que os testes construídos não precisam de correções.

Portanto, concluiu-se que a intervenção realizada no Estudo 1 não foi eficaz para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos participantes. No entanto, acredita-se que a diferença dos dados entre grupo experimental e grupo controle na Etapa 1 deste Estudo pode ter ocorrido pelo fato de: 1) os ambientes em que as crianças se encontravam poderiam ser mais estimulador do que os outros; e 2) o avanço da faixa etária (Hage & Pereira, 2006). Além disso, em nenhum momento consideramos a possibilidade de mapear ou caracterizar como foi o ensino infantil desses alunos e seus colegas de sala de aula, pode-se considerar essa uma sugestão para estudos futuros.

Esperava-se verificar na Etapa 2 se a intervenção realizada no Estudo 1 surtiria efeitos no desempenho da linguagem escrita dos participantes da intervenção. Tendo em conta que o Teste 2 era mais complexo do que o Teste 1, os participantes do grupo de intervenção não diminuíram seus escores, na maioria das habilidades mantiveram, demonstrando assim que podem até estar progredindo em seu aprendizado, embora não seja possível atribuir nenhum efeito do desempenho mensurado à intervenção realizada previamente.

Sendo assim, sugere-se que estudos futuros utilizem testes mais sensíveis para avaliar o vocabulário e outras competências comunicativas das crianças, realizem filmagens mais vezes ao longo do procedimento, em diversas situações, e aumentem a intensidade da intervenção, iniciando por uma quantidade maior (acima de 15 livros) que o professor do grupo experimental deverá ler aos seus alunos.

Conclusão

No presente Estudo foi analisado, na Etapa 1, o impacto que o treinamento e a intervenção que as professoras do grupo experimental realizaram no Estudo 1 teve no vocabulário auditivo e expressivo e nas habilidades de conversação das crianças participantes. Não foi possível observar com maior consistência, o desenvolvimento da linguagem oral das crianças do grupo experimental quando comparados aos dados das crianças cujas professoras não participaram do treinamento e intervenção. Além disso, na Etapa 2, por meio do mapeamento da compreensão leitora, foi possível observar que a maioria das crianças foram melhores no Teste 1 do que no Teste 2. Porém, a média dos participantes da intervenção não diferiu, significativamente, da média geral da sala. Tendo em conta que o Teste 2 era mais complexo do que o Teste 1, os participantes do grupo de intervenção não diminuíram seus escores, na maioria das habilidades mantiveram, demonstrando assim que podem até estar progredindo em seu aprendizado, embora não seja possível atribuir nenhum efeito do desempenho mensurado à intervenção realizada previamente.

Conclusão Geral

Foram identificadas na literatura lacunas à respeito das condições mínimas e suficientes para que programas de leitura compartilhada fossem implementados com sucesso, de tal modo que, verificasse melhoras consistentes na linguagem oral das crianças e na existência de relações entre essa melhoria e os resultados delas na aquisição de leitura. Evidências tem demonstrado que o progresso inicial das crianças em aprender a ler depende criticamente de suas habilidades de linguagem oral (Bowey, 1986; Muter et al., 2004; Perfetti, 1985; Tunmer, 1989; Tunmer, Herriman, & Nesdale, 1988). Além da linguagem oral, especialmente do vocabulário, os episódios de leitura compartilhada são ocasião também para que as crianças tomem contato com estruturas gramaticais variadas e diferentes das que escutam nas conversações mais cotidianas. A partir disso, a presente tese planejou, implementou e avaliou um programa baseado em leitura compartilhada em contexto escolar infantil, visando a melhoria das interações comunicativas e do vocabulário das crianças envolvidas.

Com relação aos dados obtidos na presente tese, o treinamento realizado no Estudo 1, para professoras da Educação Infantil, demonstrou ser adequada e positiva para o aumento do uso das estratégias de ensino, previamente apontadas pela literatura como importantes para a estimulação da linguagem oral, tanto em situação específica relacionada às atividades do treinamento, quanto em outras atividades realizadas pelos professores no decorrer das aulas. Acredita-se que procedimentos previamente preparados e avaliados pode facilitar o trabalho do professor e permite que este analise os ganhos individuais de seus alunos, diminuindo a sua ansiedade e sensações de insegurança (Menotti, Domeniconi, & Costa, 2019).

Portanto, por mais que as professoras utilizaram as estratégias ensinadas no treinamento durante a leitura compartilhada para estimular o desenvolvimento da linguagem

oral das crianças, a intervenção que realizaram na Etapa 1 do Estudo 2 não foi eficaz, isoladamente, para avaliar e melhorar o desenvolvimento da linguagem oral dos participantes. Além disso, esperava-se também verificar possíveis relações entre o desenvolvimento da linguagem oral com a leitura por meio do mapeamento da compreensão leitora realizada na Etapa 2 do Estudo 2. Com os dados encontrados na Etapa 2 foi possível observar que os participantes do grupo de intervenção não diminuíram seus escores, mantiveram, demonstrando assim que podem até estar progredindo em seu aprendizado, embora não seja possível atribuir nenhum efeito do desempenho mensurado à intervenção realizada previamente. Acredita-se que os dados adquiridos no Estudo 2 possam não ter surtido efeito significativo na estimulação da linguagem das crianças ou na aquisição dos dados de forma efetiva, pois a pesquisa foi realizada em contexto ambiental natural da escola, onde não possui as características de um contexto laboratorial onde pode-se manipular ou controlar as variáveis.

Segundo a literatura, a leitura compartilhada promove o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, e especialmente o vocabulário ajuda no desenvolvimento da leitura pois contém pistas contextuais que ajudam a decifrar o significado de palavras desconhecidas (Casey & Howe, 2002; Nagy & Herman, 1988; Neuman & Dickinson, 2002), porém com os dados encontrados na Etapa 1 e 2 do Estudo 1 não foi possível verificar essa promoção. Contudo, espera-se que os resultados positivos produzidos nesta tese possam servir de subsídios para construir programas acessíveis para serem implementados com segurança por professores nas escolas de Educação Infantil para ajudar no aumento da competência linguística das crianças, inseridas em locais com poucos recursos socioeconômicos. Além disso, espera-se fornecer instrumentos para mapear e analisar a competência linguística das crianças, as relações entre estas e a aquisição da competência leitora.

Referências bibliográficas

- Acosta V.M., Moreno A., Ramos V., Quintana A., & Espino O. (2003). Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação infantil do comportamento linguístico infantil. São Paulo: Santos, 279-80.
- Alves, I. C. B. e Duarte, J. L. M. (1993). Padronização Brasileira da Escala de Maturidade Mental Colúmbia. In Burgemeister, B. B.; Blum, L. H. e Lorge, I. - Escala de Maturidade Mental Colúmbia - 3ª Edição. Manual para Aplicação e Interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Angelo C.M.P & Menegassi R.J. (2016). A leitura compartilhada em sala de apoio. Educação em Revista, Belo Horizonte, 32(3), 267-292.
- Bastos, J. C., Ramos, A. P. F., & Marques, J. (2004). Estudo do vocabulário infantil: Limitações das metodologias tradicionais de coleta. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 9, 1-9.
- Belet D., & Dal S. (2010) The use of storytelling to develop the primary school students' critical reading skill: the primary education pre-service teachers' opinions. Procedia Soc Behav Sciences, 9, 1830-4.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. Journal of child language, 6(2), 183-200.
- Berk, B. C. (2001). Vascular smooth muscle growth: autocrine growth mechanisms. Physiological reviews, 81(3), 999-1030.
- Bernardino, A. D.; Souza, L. O. de. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educare- revista de educação. São Paulo, v 06, no12, p. 235-249.
- Bettlheim, B. (1980). A psicanálise dos contos de fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Borges L.C. & Salomão N.M.R. (2003). Aquisição da linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (2), 327-36.
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Maital, S., Painter, K., Park, S. Y., Pascual, L., & Vyt, A. (2004). Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch,

- French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child Development*, 75, 1115-1139.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.
- Bowey, J. A. (1986). Syntactic awareness in relation to reading skill and ongoing reading comprehension monitoring. *Journal of experimental child psychology*, 41(2), 282-299.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & cognition*, 29(6), 850-859.
- Camelo M.L, & Souza C.BA. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. *Sobre comportamento e cognição*, 24, 159-168.
- Capovilla, F. C.; Negrão, V. B.; Damazio, M. (2011). *Teste de Vocabulário Auditivo e Teste de Vocabulário Expressivo*. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas Ltda (ISBN: 978-85-7954-017-2).
- Cardoso, A. L. S., Faria, M. A. de. (2016). *A Contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil*.
- Casey A., & Howe K. (2002) Best practices in early literacy skills. *Best practices in school psychology IV*, 1, 721-735.
- 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.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. (2a ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dall'Aqua, M. D. F., Takiuchi, N., & Zorzi, J. L. (2008). Efetividade de um treinamento de professores de uma escola de educação especial usando os princípios dos métodos Hanen e VOE: veja, ouça e espere. *Revista CEFAC*, 10(4), 433-442.

- de Vasconcellos Hage, S. R., & Pereira, M. B. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Revista CEFAC*, 8.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes.
- Edwards, P. A. (1990). Supporting lower SES mother s attempts to provide scaffolding for book reading. Em L. Allen & J. Mason(Orgs.), *Riskmakers, risk takers, and risk breaks: Reducing the risks for young literacy learners* (pp. 222-250). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly* 24, 174–187
- Faria, I., Flaviano, S., Guimarães, M., & Faleiro, W. (2017). A influência da contação de histórias na Educação Infantil. *Revista Mediação*, 12(1), 30-48.
- Farrant B.M., & Zubrick S.R. (2013). Parent–child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293.
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqui, J. & Share, D. L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71-79.
- Feldman, H. M., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., & Rockette. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76 (4), 856-868.
- Fernandes, R. (2007). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. INEP/MEC.
- Ferracini, F., Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Capovilla, F. C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, 23(71), 124-133.
- Ferreiro, E., Teberosk, A. *A Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p
- Flores E.P., Pires L.F., & Souza C.B.A. (2014). Dialogic reading of a novel for children:

- effects on text comprehension. *Paidéia*, 24(58), 243-251.
- Franchi, C. (1992). Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüístico.*, 22, 0-39.
- Gràcia M., Benítez P., Vega F., & Domeniconi C. (2015). Escala de valoración de la enseñanza del lenguaje oral en contexto escolar (EVALOE): adaptación para su uso en educación especial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 35, 84-94.
- Gràcia M., Vega F., & Galván-Bovaira M.J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287-304.
- Gross, A. (2002). Ideal age to receive a cochlear implant: what is the ideal age for a deaf child to receive a cochlear implant? San Antonio: Healthy Hearing.
- Guidetti, A. A. & Martinelli, S. C. (2007). O ambiente familiar na percepção infantil e o desempenho em escrita de crianças do ensino fundamental. Cd de artigos do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, São João Del Rei.
- Hadley P. A. & Rice ML. (1991). Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers. *J. Speech Hear. Res*; 34, 1304-17.
- Hage, S. R. V., Joaquim, R. S. S., Carvalho, K. G., Padovani, C. R., & Guerreiro, M. M. (2004). Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem por meio de escala de desenvolvimento. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, 62 (3-A), 649-653.
- Hage S. R. V., & Pereira M.B. (2006). Desempenho de crianças com desenvolvimento típico de linguagem em prova de vocabulário expressivo. *Rev. CEVAC*, 8(1), 419-28.
- Institute of education sciences. (2007). Interactive shared book reading. Princeton, NJ: Institute of education sciences.
- Kishimoto, T. M. O brincar e a linguagem (2005). In Faria, A. L. G., & Mello, S. A. (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Luque, A., & Vila, I. (2004). Desenvolvimento da linguagem. In C. J. Palácios & A. Marchesi (2004), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (2ª ed., Vol. 1). Porto Alegre: Artmed.

- MacSuga A.S., & Simonsen B. (2011). Increasing Teachers' use of evidence-based classroom management strategies through consultation: Overview and case studies. *B Beyond Behavior*, 20(1), 4-12.
- Milburn, T. F., Girolametto, L. E., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2013). Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0), 1-36.
- Mogford, K., Bishop, D. (2002) Desenvolvimento da linguagem em condições normais. In: D. Bishop & K. Mogford (2002). *Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 1-26.
- Mol S.E., Bus A.G., & Jong M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Rev Educ Res*, 79(2), 979–1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Mota, M. M. E. P., & Castro, N. R. (2007). Alfabetização e consciência metalinguística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 24 (2), 169-179.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1988). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. Em M. G. E. McKeown & M. E. Curtis (Orgs.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Neta, F. A. R. M. (2014). A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral. *Extensão em ação, Fortaleza*, 1 (6), 87-95.
- Neuman S.B., & Dickinson D.K. (2002). *Handbook of early literacy development*. New York: Guilford Publication.

- Nogueira, S., Fernández, B., Porfírio, H., & Borges L. (2000). A criança com atraso da linguagem. *Saúde Infantil*, 22 (1), 5-16.
- Nova Escola [internet]. Fundação Lemann; c2008-2018. [publicado Agosto 2014]; disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_0xT_wG3tKY.
- Olds, D. L., Kitzman, H., Cole, R., Robinson, J. Sidora, K. Luckey, D., et al. (2004). Effects of Nurse home-Visiting on maternal life course and child development: age 6 follow-up results of a randomized trial. *Pediatrics*, 114 (6),1550-1559.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pine, J. M., Lieven, E. V. M., & Rowland, C. (1996). Observational and checklist measures of vocabulary composition: What do they mean? *Journal of Child Language*, 23, 573-590.
- Rhoades, B. L., Greenberg, M. T., & Domitrovich, C. E. (2009). The contribution of inhibitory control to preschoolers' social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 310-320.
- Rocha L. C., Be-Lopes D. M. (2006). Análise pragmática das respostas de crianças com e sem distúrbio específico de linguagem. *Pró-Fono Rev. Atual. Cient*, 18, 229-39.
- Romski, M., & Sevcik, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention: Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israel first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32, 168-183.
- Sandhi S. M. G., & Assunção M. B. A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(2), 189-199, maio/ago.
- Santos, A. A. A. (1990). *Leituras entre universitários: diagnósticos e remediação*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia.
- Schmidt, A., Costa, A. R. A., Norberto, M. C., & Voss, A. (2014). Ocorrência de classes gramaticais na fala espontânea de crianças de 18 a 41 meses com pares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 573-581.

- Silvia N. R., Bolsoni-silvia A. T., Rodrigues O. M. P. R., & Capellini V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, 21(3), 363-376.
- Singer, D., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Souza, L. O. & Bernardino, A. O. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Revista de Educação – Educere Et Educare*, (6), 235-249.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the “nounbias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70, 620-635.
- Teixeira, A. (1961). Que é administração escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 36(84), 84-89.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Towson J, Fettig, A, Fleury V.P., & Abarca, D.L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3(3), 1-15.
- Tunmer, W. E. (1989). The role of language-related factors in reading disability. *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*, 91-131.
- Tunmer, W. E., Herriman, M. L., & Nesdale, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading research quarterly*.
- 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.

Anexo

Anexo 01 – EVALOE

ANEXO 1 – Protocolo de observação para avaliação da atuação dos programadores

COMENTARIOS:

Observador/a:

Ano escolar:

ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ORAL EM CONTEXTO
ESCOLAR (EVALOE) PRIMEIRA PARTE⁸

Data: Professor: Curso: Escola: Número de alunos: Disciplina: Objetivo geral do tema ou da unidade que está se trabalhando:

INSTRUÇÕES

Esta primeira parte da escala está dividida em três subescalas: 1) Contexto e gestão da comunicação; 2) Desenho instrucional, e 3) Funções comunicativas e estratégias. Cada uma destas subescalas contém um número diferente de questões sobre as quais o observador avaliará segundo um continuum de 1 a 3 a partir do comportamento observado. O observador registrará no quadro seguinte a pontuação total de cada subescala.

QUADRO RESUMO DOS RESULTADOS	
	PONTUAÇÃO
CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO	_/24
DESIGN INSTRUCIONAL	_/21
FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGIAS	_/45
TOTAL	_/90

⁸ © M. Gràcia; M. J. Galván-Bovaira; R. Vilaseca; M. Sánchez-Cano; M. Rivero; Vega, F.

CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO*

1. Durante a aula, a disposição do mobiliário e dos alunos* se adapta em função das características da atividade a ser realizada	
	1. A disposição do mobiliário e dos alunos não se adapta
	2. A disposição do mobiliário e dos alunos se adapta algumas vezes ou parcialmente
	3. A disposição do mobiliário e dos alunos se adapta de maneira sistemática
2. Os alunos gerenciam as suas participações* na conversa, sem que nada dê turnos de palavra.	
	1. Os alunos não gerenciam suas participações na conversa
	2. Os alunos gerenciam suas participações na conversa algumas vezes
	3. Os alunos gerenciam suas participações na conversa de maneira sistemática
3. Os professores e alunos se referem explicitamente* as normas de comunicação que regulam a intervenção oral dos alunos	
	1. Não fazem referência explícita as normas de comunicação
	2. Algumas vezes se fazem referência explícita as normas de comunicação
	3. Fazem-se referência explícita das normas de comunicação
4. O professor facilita que os alunos iniciem as interações comunicativas*	
	1. O docente não facilita a iniciação das interações comunicativas pelos alunos

	2. Algumas vezes, o docente facilita as interações comunicativas pelos alunos.
	3. Quando necessário, o docente facilita que os alunos iniciem as interações comunicativas de maneira sistemática.
5. O professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos	
	1. O professor não responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos.
	2. Algumas vezes, o professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos.
	3. O professor responde as interações comunicativas iniciadas pelos alunos de maneira sistemática
6. O professor possibilita que os alunos tomem seus turnos*	
	1. O docente não dá tempo para que os alunos tomem os turnos.
	2. Algumas vezes, o docente dá tempo para que os alunos tomem os turnos.
	3. O docente dá tempo aos alunos que tomem o turno de maneira sistemática.
7. O docente media o gerenciamento dos turnos* com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.	
	1. O docente não media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.
	2. Algumas vezes, o docente media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada.
	3. O docente media o gerenciamento dos turnos com a finalidade de que a participação de todo o grupo seja equilibrada de maneira sistemática.
8. Durante as atividades de conversação, discussão e/ou debate é adotado um formato de interação em rede*	
	1. Durante estas atividades não se adota um formato de interação em rede

	2. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, algumas vezes
	3. Durante estas atividades se adota um formato de interação em rede, quase sempre
SUBESCALA	PUNTUACIÓN
CONTEXTO E GESTÃO DA COMUNICAÇÃO	

COMENTARIOS:

DESENHO INSTRUCIONAL*

1. O professor não especifica os objetivos de aprendizagem de língua oral* que se pretende alcançar com a tarefa em sua fala:	
	1. O professor não especifica os objetivos em língua oral
	2. O professor especifica de maneira superficial e parcial os objetivos em língua oral
	3. O professor especifica de maneira clara e detalhada os objetivos em língua oral
2. O professor especifica os conhecimentos prévios* necessários vinculados a atividade que se propõe em sua fala	
	1. O professor não especifica os conhecimentos prévios necessários
	2. O professor especifica de maneira superficial e/ou parcial dos conhecimentos prévios necessários
	3. O professor especifica de maneira clara e detalhada os conhecimentos prévios necessários
3. O professor propõe atividades que permitem trabalhar os objetivos em língua oral	
	1. O professor não propõe atividades que permitam trabalhar os objetivos em língua oral
	2. O professor propõe poucas atividades planejadas que permitam

	trabalhar os objetivos em língua oral
	3. O professor propõe atividades planejadas que permitam trabalhar os objetivos em língua oral
4. O docente toma um rol ativo* na orientação das atividades de língua oral	
	1. O docente não toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral
	2. Algumas vezes, toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral
	3. De maneira sistemática, toma um rol ativo na orientação das atividades de língua oral
5. Os alunos tomam um rol ativo* durante as atividades de língua oral	
	1. Os alunos não tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral
	2. Algumas vezes, os alunos tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral
	3. De maneira sistemática, os alunos tomam um rol ativo durante as atividades de língua oral
6. O professor pede aos alunos para que eles autoavaliem seus comportamentos comunicativos* durante as atividades de língua oral em sala de aula	
	1. O professor não solicita autoavaliação aos alunos
	2. O professor solicita autoavaliações pouco elaboradas e pouco justificadas aos alunos
	3. O professor solicita autoavaliações elaboradas e justificadas aos alunos
7. O professor avalia a competência em língua oral dos alunos*	
	1. O professor não avalia a competência em língua oral dos alunos

	2. O professor avalia a competência em língua oral dos alunos, de maneira pouco explícita
	3. O professor avalia a competência em língua oral dos alunos, de maneira explícita
SUBESCALA	PUNTUACIÓN
DESENHO INSTRUCIONAL	

COMENTARIOS:

Funções comunicativas e estratégicas*

1. O professor ensina a dar informação *	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários
2. Os alunos fornecem informação	
	1. Poucos alunos fornecem informação
	2. Alguns alunos fornecem informação
	3. A maioria dos alunos fornece informação
3. O docente ensina a solicitar informação*	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários
4. Os alunos conseguem a informação	
	1. Poucos alunos conseguem a informação
	2. Alguns alunos conseguem a informação
	3. A maioria dos alunos consegue a informação

5. O professor ensina a regular a ação*	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários
6. Os alunos regulam a ação	
	1. Poucos alunos regulam a ação
	2. Alguns alunos regulam a ação
	3. A maioria dos alunos regula a ação
7. O docente ensina regras de interação social*	
	1. O docente não ensina aos alunos
	2. O docente ensina aos alunos, dando algumas indicações gerais
	3. O docente ensina aos alunos nos momentos em que são necessários
8. Os alunos utilizam as regras de interação social	
	1. Poucos alunos utilizam as regras
	2. Alguns alunos utilizam as regras
	3. A maioria dos alunos utiliza as regras
9. O professor ensina a sintetizar ou tirar conclusões * depois das discussões feitas em sala de aula	
	1. O docente não o faz
	2. O docente o faz dando algumas indicações gerais
	3. O docente o faz nos momentos necessários
10. Os alunos sintetizam ou tiram conclusões *	
	1. Poucos alunos fazem
	2. Alguns alunos fazem
	3. A maioria dos alunos faz

11. O docente desenvolve os enunciados* dos alunos	
	1. O docente não o faz
	2. O docente o faz dando algumas indicações gerais
	3. O docente o faz nos momentos necessários
12. Os alunos melhoram seus enunciados a partir da expansão com o professor	
	1. Nenhum ou pouco aluno melhora seus enunciados
	2. Alguns alunos melhoram seu enunciado
	3. A maioria dos alunos melhora seu enunciado
13. O professor tenta explicitar os enunciados não compreensíveis dos alunos	
	1. O docente não o faz
	2. O docente o faz dando algumas indicações gerais
	3. O docente o faz nos momentos necessários
14. Os alunos melhoram seus enunciados a partir da intervenção do professor	
	1. Nenhum ou poucos alunos melhoram seus enunciados
	2. Alguns alunos melhoraram
	3. A maioria dos alunos melhora
15. O docente avalia positivamente os enunciados dos alunos	

	1. O docente não o faz
	2. Algumas vezes, o docente o faz
	3. O docente o faz de maneira sistemática sempre que é necessário
SUBESCALA	PUNTUACIÓN
FUNÇÕES COMUNICATIVAS E ESTRATÉGIAS

COMENTARIOS:

Apêndices

Apêndice 01 – TCLE dos professores

Apêndice 02 – TCLE dos pais

Apêndice 03 – Autorização de imagem e som

Apêndice 04 – TALE

Apêndice 05 – *Checklist*

Apêndice 06 – Questionário socioeconômico

Apêndice 07 – Questionário de rotina de leitura

Apêndice 08 – TCLE dos professores (Estudo 2 – Etapa 2)

Apêndice 09 – TCLE dos pais (Estudo 2 – Etapa 2)

Apêndice 10 – TALE (Estudo 2 – Etapa 2)

Apêndice 11 – Teste 1

Apêndice 12 – Teste 2

Apêndice 13 – Questionário “Avaliação de juízes”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação de um programa para ampliação das interações comunicativas com pais e professores de pré-escolares”, essa pesquisa tem como objetivo planejar, implementar e avaliar um programa baseado em leitura compartilhada, na escola e na família, visando a melhoria das interações comunicativas e vocabulário das crianças envolvidas. Você está sendo selecionado por lecionar com crianças que tenham entre 3 a 6 anos de idade, desenvolvimento típico e estudar em pré escola pública da cidade de São Carlos. O estudo será realizado na escola, dentro de sua sala de aula onde realiza as atividades cotidianamente. A capacitação que a pesquisadora dará à você tem o objetivo de ajudá-lo a complementar o seu repertório de habilidades durante a hora da leitura. A capacitação será realizada conforme a sua disponibilidade. Algumas atividades de leitura serão filmadas. Estes filmes serão utilizados somente por nós, para complementar os registros automáticos do computador. Você poderá ver os vídeos sempre que quiser. As crianças participarão das atividades de leitura em grupo, estas atividades serão conduzidas por você em sala de aula e terá a duração aproximada de 40 minutos cada leitura compartilhada. Espera-se que 15 livros sejam lidos no total, com frequência mínima de três vezes na semana (1 livro cada dia). As crianças terão seu repertório de linguagem, vocabulário receptivo e padrão de interação social avaliados antes e depois da intervenção. O estudo contará com um grupo que receberá primeiramente a intervenção enquanto o outro é apenas avaliado mas em seguida este grupo que foi apenas avaliado receberá também a intervenção. O risco envolvido poderá estar relacionado ao cansaço do participante no decorrer da pesquisa. Para tentar evitar este risco os pesquisadores terão atitudes de modo a deixar o participante o mais a vontade possível, e será dada ênfase no fato de a participação na pesquisa não ser obrigatória, tendo total liberdade de interromper a participação a qualquer momento. Como benefícios imediatos aos alunos espera-se que a intervenção aumente a qualidade de suas interações comunicativas e vocabulário, habilidades importantes inclusive como pré requisitos para a aquisição da leitura. Como benefícios imediatos aos professores espera-se que ampliem seus conhecimentos para ajudá-los na hora da leitura com seus alunos. Haverá sigilo dos dados e privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados e aos nomes, ou qualquer outra informação que possa identificar os participantes.

A participação neste estudo não é obrigatória, e a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem causar prejuízo às crianças ou aos pesquisadores. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas durante a leitura do Termo ou a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Será entregue uma cópia deste termo onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal

Ana Rubia Saes Menotti
Laboratório de Estudos do Comportamento Humano - Departamento de Psicologia – UFSCar
(16 3351 9593)

Nome do Participante: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em dar meu consentimento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/___

Assinatura do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais e responsáveis)

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa “Avaliação de um programa para ampliação das interações comunicativas com pais e professores de pré-escolares”, essa pesquisa tem como objetivo planejar, implementar e avaliar um programa baseado em leitura compartilhada, na escola e na família, visando a melhoria das interações comunicativas e vocabulário das crianças envolvidas. Seu filho está sendo selecionado por ter entre 3 a 6 anos de idade, desenvolvimento típico e estudar em pré escola pública da cidade de São Carlos. O estudo será realizado na escola, dentro de sua sala de aula onde ele realiza as atividades cotidianamente. A sala de aula será filmada por duas câmeras enquanto todos realizam as tarefas de leitura. Estes filmes serão utilizados somente por nós, para complementar os registros automáticos do computador. Os pais de uma criança que estiver participando da pesquisa poderão ver os vídeos de seu filho sempre que quiserem. As crianças participarão das atividades de leitura em grupo, estas atividades serão conduzidas pela professora deles de sala de aula e terá a duração aproximada de 40 minutos cada leitura compartilhada. Espera-se que 15 livros sejam lidos no total, com frequência mínima de três vezes na semana (1 livro cada dia). As crianças terão seu repertório de linguagem, vocabulário receptivo e padrão de interação social avaliados antes e depois da intervenção. O estudo contará com um grupo que receberá primeiramente a intervenção enquanto o outro é apenas avaliado mas em seguida este grupo que foi apenas avaliado receberá também a intervenção. O risco envolvido poderá no cansaço do participante no decorrer da pesquisa, para tentar evitar este risco os pesquisadores terão atitudes de modo a deixar o participante o mais a vontade possível, e será dada ênfase no fato de a participação na pesquisa não ser obrigatória, tendo total liberdade de interromper a participação a qualquer momento. Como benefícios imediatos ao participante espera-se que a intervenção aumente a qualidade de suas interações comunicativas e vocabulário, habilidades importantes inclusive como pré requisitos para a aquisição da leitura. Haverá sigilo dos dados e privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados e o nome, ou qualquer outra informação que possa identificar os participantes.

A participação neste estudo não é obrigatória, e a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem causar prejuízo às crianças ou aos pesquisadores. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas durante a leitura do Termo ou a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Será entregue uma cópia deste termo onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal.

Ana Rubia Saes Menotti

Laboratório de Estudos do Comportamento Humano - Departamento de Psicologia – UFSCar
(16 3351 9593)

Nome do Responsável: _____

Nome do Participante: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em dar meu consentimento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/___

Assinatura do responsável

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, _____ (responsável legal) autorizo a utilização da imagem de meu (minha) filho (a) e som de sua voz, na qualidade de participante no projeto de pesquisa intitulado “Avaliação de um programa para ampliação das interações comunicativas com pais e professores de pré-escolares”. Os registros em áudio e vídeo realizadas no presente estudo é para garantir o registro dos dados e dos comportamentos que não são registrados pela observação direta e que, por sua vez, podem ser relevantes na interpretação dos resultados, na aplicação de procedimentos específicos de correção e no aperfeiçoamento do procedimento para futuros estudos, como também em apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas. Não haverá divulgação da imagem do (a) seu (minha) filho (a) e nem som de sua voz por qualquer meio de comunicação, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa. Os procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora. Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem das mãos de meu (minha) filho (a) na realização das tarefas do presente Estudo.

São Carlos, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Responsável

Ana Rubia Saes Menotti / Doutoranda

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “*Avaliação de um programa para ampliação das interações comunicativas com pais e professores pré-escolares*”. Com o consentimento dos meus pais (responsáveis legais), fui informado(a) pela pesquisadora que a pesquisa tem o objetivo de verificar o efeito de um programa aplicado pelos professores em pré-escolas para eu aprender a falar e escutar cada vez melhor. A pesquisadora esclareceu o que irei fazer na pesquisa. Explicou que realizarei atividades sozinho com ela, com meus colegas de sala, onde pintaremos desenhos, e que escutarei histórias juntamente com o meu professor em sala de aula e com meu pai em casa. A pesquisa será positiva para mim pois melhorará ainda mais a maneira como me comunico, mas a pesquisadora falou que, caso eu sentir cansaço durante as sessões poderei pedir para finalizar a tarefa que estiver realizando. A minha participação não envolve nenhum custo, não é obrigatória, poderei desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não ocasionará nenhum prejuízo. A pesquisadora disse que mesmo que meu pai permita que eu participe da pesquisa, eu poderei escolher se quero participar ou não. Ela também disse que se caso eu desista de participar, poderei participar das atividades de leitura realizadas em minha sala de aula durante a pesquisa, mas não aparecerei no filme. O meu nome será mantido em segredo. A pesquisadora esclareceu todas as minhas dúvidas, mas caso me lembre de outras dúvidas, poderei perguntar a ela. Sendo assim, deverei fazer um X na figura que está em verde (positivo) para sinalizar que quero participar da pesquisa ou fazer um X na figura que está em vermelho (negativo) para sinalizar que não quero participar da pesquisa.



São Carlos, ____ de _____ de 2017.

Testemunha 1 (nome legível)

Testemunha 2 (nome legível)

Checklist

Estimada professora,

Para compreendermos como podemos ver cada uma das habilidades abaixo mencionadas em cada episódio de leitura assistido, pedimos a você que pontue o episódio utilizando a seguinte escala:

0. nunca
1. muito pouco (aproximadamente menos de 10% do tempo da história)
2. pouco (aproximadamente $\frac{1}{4}$ do tempo da história)
3. mais ou menos (em aproximadamente metade do tempo da história)
4. bastante (quase todo o tempo)
5. sempre

	0	1	2	3	4	5
1. . Professora deu pausas a cada página do livro, permitindo que a criança procure escolher o tópico de interesse antes de iniciada a leitura						
2. Ela conseguiu estimular a troca de turnos nas conversações						
3. Fez questões abertas sobre os tópicos trazidos pelas crianças;						
4. Falou sobre o significado de algumas palavras importantes para a compreensão da história						
5. Professora relatou retomar a conversa sobre o livro em outros momentos do dia (*preenchimento opcional, pois o item nem sempre é possível ser avaliado)						

Por favor, se quiser, escreva no verso qualquer observação sobre o episódio ou sobre esta atividade.

Mais uma vez, muito obrigada!

Questionário Socioeconômico

Olá, muito obrigada por me ajudar na pesquisa.

1- Responsável por responder o questionário (Marque com X apenas uma resposta):

- Mãe Pai Madrasta Padrasto Avó ou Avô
 Irmão ou Irmã Outros

2 – Quantas pessoas moram na casa? R: _____

3 - Quem mora na casa? (Nesta pergunta, marque com X todas as pessoas que moram)

- Mãe Pai Madrasta Padrasto Avó ou Avô
 Irmão ou Irmã Outros

4 - Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal? (Marque com X apenas uma resposta)

- Nenhuma renda.
 Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00).
 De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,00 até R\$ 2.640,00).
 De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00).
 Acima de 6 salários mínimos (acima de R\$ 5.280,00).

5 – Quem trabalha fora de casa?

- Mãe Pai Madrasta Padrasto Avó ou Avô
 Irmão ou Irmã Outros

Nas linhas abaixo escreva em que eles trabalham.

Por exemplo: Pai – guarda noturno / Mãe – empregada doméstica

Questionário sobre rotina de leitura

1. Você costuma ler para seu filho com que frequência?
 - todos os dias
 - três vezes na semana
 - uma vez por semana
 - uma vez por mês
 - raramente

2. Seu filho tem livros infantis ao alcance livre dele e costuma brincar com estes livros?
 - sim, todo o tempo
 - as vezes
 - raramente
 - ele não tem livre acesso aos livros infantis

3. Você gosta de que tipo de leitura?
 - técnica, assuntos de trabalho
 - jornais, revistas
 - livros diversos, com exceção daqueles relacionados ao trabalho
 - internet, conteúdos diversos

4. Com que frequência você lê livros?
 - todos os dias
 - três vezes na semana
 - uma vez por semana
 - uma vez por mês
 - raramente

5. Quando você lê para seu filho, ele demonstra gostar da leitura?
 - ele gosta muito
 - ele gosta, mas prefere outras atividades
 - ele gosta mais ou menos
 - ele não gosta

6. Você teria alguma coisa mais a dizer sobre seus hábitos de leitura com seu filho que não foi perguntado aqui? (fique a vontade se quiser escrever algo)

Muito obrigada por sua atenção!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores – Estudo 2 –
Etapa 2)

Você filho está sendo convidado a participar do estudo 2 da pesquisa “Leitura Compartilhada por professores para Aumento das Interações Comunicativas e do Vocabulário de Crianças pré-escolares”, essa pesquisa tem como objetivo planejar, implementar e avaliar um programa baseado em leitura compartilhada, na escola, visando a melhoria das interações comunicativas e vocabulário das crianças envolvidas. Você está sendo selecionado por ter alunos, entre 5 e 6 anos de idade, desenvolvimento típico e que estudaram em pré escola pública da cidade de São Carlos e participaram do estudo 1. O estudo 2 tem como objetivo aplicar medidas repetidas de leitura no primeiro ano do ensino fundamental com as crianças participantes do grupo experimental no estudo 1 e seus colegas de classe, a fim de verificar com maior consistência a relação entre linguagem oral. O estudo será realizado na escola, dentro de sua sala de aula. As crianças participarão das atividades de mapeamento da compreensão leitora. Estas atividades serão conduzidas pela experimentadora dentro da sala de aula e terá a duração aproximada de 40 minutos cada atividade. A atividade acontecerá três vezes no ano. As crianças terão seu repertório de linguagem, vocabulário e leitura avaliados nestas atividades. O risco envolvido poderá no cansaço do participante no decorrer da pesquisa, para tentar evitar este risco a pesquisadora terá atitudes de modo a deixar o participante o mais a vontade possível, e será dada ênfase no fato de a participação na pesquisa não ser obrigatória, tendo total liberdade de interromper a participação a qualquer momento. Como benefícios imediatos ao participante, espera-se que a atividade forneça requisitos do seu progresso no ensino para o seu professor à respeito da linguagem oral. O sigilo dos dados e privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados e o nome, ou qualquer outra informação que possa identificar os participantes.

A participação neste estudo não é obrigatória, e a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem causar prejuízo às crianças ou aos pesquisadores. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas durante a leitura do Termo ou a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Será entregue uma cópia deste termo onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal

Ana Rubia Saes Menotti

Laboratório de Estudos do Comportamento Humano - Departamento de Psicologia – UFSCar
(16 3351 9593)

Nome do Participante: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em dar meu consentimento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/___

Assinatura do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(pais e responsável – Estudo 2 – Etapa 2)

Seu filho está sendo convidado a participar do estudo 2 da pesquisa “Leitura Compartilhada por professores para Aumento das Interações Comunicativas e do Vocabulário de Crianças pré-escolares”, essa pesquisa tem como objetivo planejar, implementar e avaliar um programa baseado em leitura compartilhada, na escola e na família, visando a melhoria das interações comunicativas e vocabulário das crianças envolvidas. Seu filho está sendo selecionado por ter entre 5 e 6 anos de idade, desenvolvimento típico e estudar em pré escola pública da cidade de São Carlos. O estudo 2 tem como objetivo aplicar medidas repetidas de leitura no primeiro ano do ensino fundamental com as crianças participantes do grupo experimental no estudo 1 e seus colegas de classe, a fim de verificar com maior consistência a relação entre linguagem oral. O estudo será realizado na escola, dentro de sua sala de aula onde ele realiza as atividades cotidianamente. As crianças participarão das atividades de mapeamento da compreensão leitora. Estas atividades serão conduzidas pela experimentadora dentro da sala de aula e terá a duração aproximada de 40 minutos cada atividade. A atividade acontecerá três vezes no ano. As crianças terão seu repertório de linguagem, vocabulário e leitura avaliados nestas atividades. O risco envolvido poderá no cansaço do participante no decorrer da pesquisa, para tentar evitar este risco os pesquisadores terão atitudes de modo a deixar o participante o mais a vontade possível, e será dada ênfase no fato de a participação na pesquisa não ser obrigatória, tendo total liberdade de interromper a participação a qualquer momento. Como benefícios imediatos ao participante espera-se que a atividade forneça requisitos do seu progresso no ensino para o seu professor à respeito da linguagem oral. O sigilo dos dados e privacidade dos participantes envolvidos na pesquisa, ou seja, somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados e o nome, ou qualquer outra informação que possa identificar os participantes.

A participação neste estudo não é obrigatória, e a qualquer momento você pode retirar seu consentimento, sem causar prejuízo às crianças ou aos pesquisadores. Quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas durante a leitura do Termo ou a qualquer momento no decorrer da pesquisa. Será entregue uma cópia deste termo onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal.

Ana Rubia Saes Menotti

Laboratório de Estudos do Comportamento Humano - Departamento de Psicologia – UFSCar
(16 3351 9593)

Nome do Responsável: _____

Nome do Participante: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em dar meu consentimento. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351 8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/___

Assinatura do responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

TERMO DE ASSENTIMENTO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ concordo em participar da pesquisa “*Avaliação de um programa para ampliação das interações comunicativas com pais e professores pré-escolares*”. Com o consentimento dos meus pais (responsáveis legais), fui informado(a) pela pesquisadora que a pesquisa tem o objetivo de verificar o efeito de um programa aplicado pelos professores em pré-escolas para eu aprender a falar e escutar cada vez melhor. A pesquisadora esclareceu o que irei fazer na pesquisa. Explicou que realizarei atividades com meus colegas de sala, onde responderei algumas perguntas. A pesquisa será positiva para mim pois melhorará ainda mais a maneira como me comunico, mas a pesquisadora falou que, caso eu sentir cansaço durante as sessões poderei pedir para finalizar a tarefa que estiver realizando. A minha participação não envolve nenhum custo, não é obrigatória, poderei desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não ocasionará nenhum prejuízo. A pesquisadora disse que mesmo que meu pai permita que eu participe da pesquisa, eu poderei escolher se quero participar ou não. O meu nome será mantido em segredo. A pesquisadora esclareceu todas as minhas dúvidas, mas caso me lembre de outras dúvidas, poderei perguntar a ela. Sendo assim, deverei fazer um X na figura que está em verde (positivo) para sinalizar que quero participar da pesquisa ou fazer um X na figura que está em vermelho (negativo) para sinalizar que não quero participar da pesquisa.



São Carlos, ____ de _____ de 2017.

Testemunha 1 (nome legível)

Testemunha 2 (nome legível)

Teste 1 – Caderno do aplicador

QUESTÃO-EXEMPLO A

Este é o exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolver junto com eles.

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.



Marque um X no quadradinho da palavra VIOLÃO.

- (A) VULCÃO
- (B) VIOLINO
- (C) VIOLÃO
- (D) AVIÃO



Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

QUESTÃO-EXEMPLO B

Este é um segundo exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolver junto com eles.

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.



Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra FAROFA?**

Professor(a), repita a pergunta duas vezes.

(A) P

(B) B

(C) D

(D) F

Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

Questão 1

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura:



Marque um X no quadradinho em que aparece a palavra MESA.

- (A) MEDO
- (B) REZA
- (C) MESA
- (D) MEGA

Questão 2

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Preste atenção na frase que vou dizer:



JÚLIA PULA O MURO.



Marque um X no quadradinho em que está escrita a frase que você ouviu.

- (A) JÚLIA PULA O MURO.
- (B) JÚLIA PULA CORDA.
- (C) JOÃO PULA O MURO.
- (D) JULIANA PINTA O MURO.

Questão 3

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o que está escrito na capa do livro.



Faça um X no quadradinho que mostra o nome do livro.

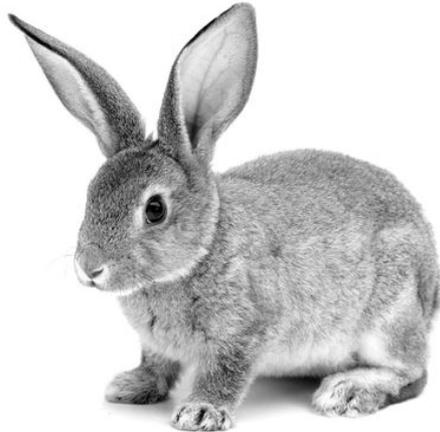
- (A) JOSÉ PAULO PAES
- (B) O HOMEM DE CHAPÉU
- (C) UMA LETRA PUXA A OUTRA
- (D) UMA XÍCARA DE CAFÉ

Questão 4

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura.



Marque um X em que está escrito o nome da figura.

- (A) CARNEIRO
- (B) BUEIRO
- (C) COELHO
- (D) JOELHO

Questão 5

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura.



Faça um X no quadradinho que conta o que acontece na figura.

- (A) O MENINO CHUTA A BOLA.
- (B) O MENINO SEGURA A BOLA.
- (C) O MENINO CAI NO CHÃO.
- (D) O MENINO PULA ALTO.

Questão 6

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o texto. Quando todo mundo terminar, eu irei fazer uma pergunta.

PASSEIO DA CACHOEIRA

JOSÉ MORAVA EM CAMPINAS.

UM DIA, JOSÉ FOI COM SEUS PAIS VISITAR UMA CACHOEIRA.

A CACHOEIRA FICAVA NA CIDADE DE SÃO JOSÉ DO BARREIRO.



A pergunta é: **José foi passear em qual cidade?**

- (A) PASSEIO DA CACHOEIRA
- (B) CAMPINAS
- (C) SÃO JOSÉ DO BARREIRO
- (D) ÁGUAS BRILHANTES

Questão 7

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra CASACO?**

Professor(a), repita a pergunta duas vezes.

- (A) G
- (B) A
- (C) L
- (D) C

Questão 8

Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra ELEFANTE?**

(A) F

(B) E

(C) K

(D) U

Questão 9

Leia a frase:

A PROFESSORA ENTROU NA SALA COM UMA BOLSA NA MÃO.

Faça um X no quadradinho que mostra onde a professora entrou.

(A) PROFESSORA

(B) MÃO

(C) BOLSA

(D) SALA

Questão 10

Leia o texto. Quando todo mundo terminar, eu irei fazer uma pergunta.

LUIZA ESTAVA COM FOME.

ENTÃO, ELA PREPAROU UM SANDUÍCHE.

ASSIM, ELA NÃO FICOU MAIS COM FOME.

A pergunta é: **O que Luíza fez para não ficar com fome?**

(A) COMEU UM LANCHE

(B) FOI AO MERCADO

(C) BEBEU LEITE

(D) CHAMOU SUA MÃE

Teste 2 – Caderno do aplicador

QUESTÃO-EXEMPLO A

Este é o exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolver junto com eles.

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.



Marque um X no quadradinho da palavra VIOLÃO.

- (A) CANTIL
- (B) FUZÃO
- (C) FUNIL
- (D) VINIL



Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

QUESTÃO-EXEMPLO B

Este é um segundo exemplo que está no teste dos alunos e que você deverá resolver junto com eles.

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone.



Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra PAPAGAIO?**

Professor(a), repita a pergunta duas vezes.

(A) P

(B) B

(C) D

(D) F

Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

Questão 1

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra LEITE?**

Professor(a), repita a pergunta duas vezes.

- (A) L
- (B) J
- (C) T
- (D) F

Questão 2

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Preste atenção na frase que vou dizer:



ANDRÉ COMPROU A GELADEIRA.



Marque um X no quadradinho em que está escrita a frase que você ouviu.

- (A) ANDRÉ FECHOU A GELADEIRA.
- (B) ANDRÉ COMPROU A GELADEIRA.
- (C) ANDRÉ COMPROU A MAMADEIRA.
- (D) ANDRÉ QUEBROU A GELADEIRA.

Questão 3

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o texto. Quando todo mundo terminar, eu irei fazer uma pergunta.

PEDRO ESTAVA ANDANDO DE BICICLETA.

DE REPENTE, A CORRENTE DA BICICLETA QUEBROU.

ENTÃO, PEDRO LEVOU A BICICLETA PARA CONSERTAR.



A pergunta é: **Por que Pedro levou a bicicleta para consertar?**

- (A) PORQUE O PNEU FUROU.
- (B) PORQUE ESTAVA ANDANDO.
- (C) PORQUE A CORRENTE QUEBROU.
- (D) PORQUE PEDRO LEVOU A BICICLETA.

Questão 4

Professor(a), leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia a frase. Quando todo mundo terminar, eu irei fazer uma pergunta.

A VOVÓ MEXEU A FEIJOADA COM UMA COLHER.



A pergunta é: **O que foi que a vovó mexeu?**

- (A) VOVÓ
- (B) FEIJOADA
- (C) COLHER
- (D) MEXEU

Questão 5

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura.



Fotografia de Bert Design, retirada de: <https://www.flickr.com/photos/bertdesign/8325245310/lightbox/>.



Faça um X no quadradinho que conta o que acontece na figura.

- (A) O RATO ANDA NO MURO.
- (B) O GATO DESCE DO MURO.
- (C) O RATO CAMINHA NO MURO.
- (D) O GATO ANDA SOBRE O MURO.

Questão 6

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o texto. Quando todo mundo terminar, eu irei fazer uma pergunta.

ADOTANDO UM ANIMAL

SIMONE QUERIA ADOTAR UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.

SIMONE ENCONTROU UM CACHORRÃO E UM GATINHO.

NO FINAL, SIMONE ACABOU ADOTANDO O MAIOR DOS DOIS BICHOS.



A pergunta é: **Qual animal a Simone adotou?**

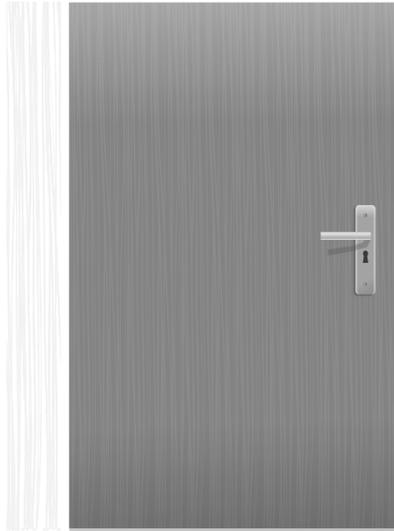
- (A) CACHORRÃO
- (B) DOIS BICHOS
- (C) UM GATINHO
- (D) DE ESTIMAÇÃO

Questão 7

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura:



Marque um X no quadradinho em que aparece a palavra PORTA.

- (A) PORCA
- (B) MORTA
- (C) PORTA
- (D) TORTA

Questão 8

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Atenção, eu irei fazer uma pergunta e você deve marcar um X no quadradinho onde está a resposta correta. A pergunta é: **Com qual letra começa a palavra GARRAFA?**

Professor(a), repita a pergunta duas vezes.

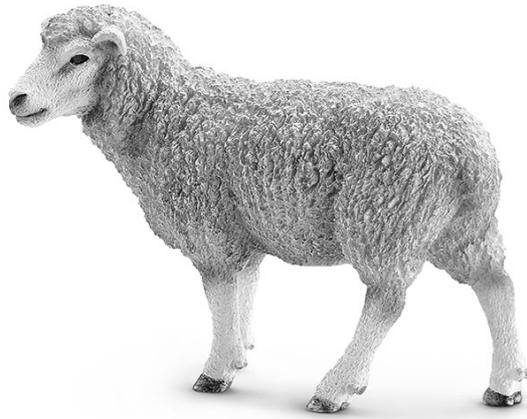
- (A) C
- (B) G
- (C) Q
- (D) D

Questão 9

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Veja a figura.



Marque um X em que está escrito o nome da figura.

- (A) CACHORRO
- (B) CAVALO
- (C) ORELHA
- (D) OVELHA

Questão 10

Professor(a), leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Leia o que está escrito na capa do livro.



Faça um X no quadradinho que mostra o nome do livro.

- (A) O GUARDA-CHUVA DO SIMÃO
- (B) O GUARDA-CHUVA DO MENINO
- (C) DO SIMÃO O GUARDA-CHUVA
- (D) CARLOS LÚCIO GONTIJO

Questionário “Avaliação de juízes”

Estimada professora, elaboramos as perguntas desta lista como forma de direcionar sua avaliação a respeito do instrumento que elaboramos. Suas respostas e comentários serão de grande valia para que nosso instrumento seja construído da forma mais adequada possível para a idade das crianças a que ele se presta e para eventuais ajustes necessários.

A lista a seguir se refere a cada uma das 10 questões do nosso instrumento, sendo cinco perguntas para cada questão.

Como você verá logo adiante, com a pergunta (A), queremos avaliar se a prova está balanceada em relação ao nível de dificuldade das questões. Com a pergunta (B), queremos avaliar se cada questão avalia aquilo que pretendíamos avaliar. Com as perguntas (C) e (D), queremos ter mais indícios de que a questão é de fácil compreensão para a criança. A pergunta (E) abre o espaço para outras observações e comentários que as perguntas anteriores não contemplaram.

Segue abaixo, a lista de descritores do INEP para ajudá-la na alternativa b das questões.

Respectivos descritores utilizados para formular as questões para avaliação da compreensão leitora de estudantes do 1º ano do Ens. Fundamental – Teste 1

Descritores
D01. Identificar letras do alfabeto
D13. Ler palavras silenciosamente, processando seu significado.
D14. Localizar uma informação explícita em uma sentença ou em um texto
H6 Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (Matriz de Referência da A.N.A.)
D5.1 Ler frases (Matriz de Referência da Provinha Brasil, 2º ano Ens. Fund.)

Agradecemos sua colaboração!

Questão 1

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para as crianças? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis para as crianças? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 2

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 3

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 4

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 5

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 6

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 7

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 8

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 9

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?

Questão 10

a) Qual o nível de dificuldade da questão?

() Fácil () Médio () Difícil

b) Conforme a lista de descritores do INEP, qual habilidade de leitura esta questão avalia?

c) O enunciado/pergunta é compreensível para a criança? Alguma sugestão de mudança?

d) As alternativas são compreensíveis? São adequadas? Alguma sugestão de mudança?

e) Gostaria de acrescentar algum outro comentário sobre esta questão?
