

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS

Eduarda Celina Lopes

LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CONTEXTO BILÍNGUE

Santa Cruz do Sul
2025

Eduarda Celina Lopes

**LEITURA COMPARTILHADA DE LIVROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
CONTEXTO BILÍNGUE**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado e Doutorado, Área de concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof^ª. Dra. Rosângela Gabriel
Orientadora - UNISC

Prof^ª. Dra. Aline Elisabete Pereira
Coorientadora - UNISC

Prof. Dr. Diego Spader de Souza
Professor Examinador – UNISC

Prof^ª. Dra. Janaína Weissheimer
Professora Examinadora - UFRN

Santa Cruz do Sul
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Lopes, Eduarda Celina

Leitura compartilhada de livros na Educação Infantil em contexto bilíngue / Eduarda Celina Lopes. – 2025.

161 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

Coorientação: Profa. Dra. Aline Pereira.

1. Leitura compartilhada. 2. Educação Infantil. 3. Educação Bilíngue. 4. Aquisição de vocabulário receptivo. I. Gabriel, Rosângela. II. Pereira, Aline. III. Título.

“Ninguém está torcendo mais por você do que a criança que você foi um dia. Continue.”

Autor desconhecido

Dedico este trabalho à criança que eu fui um dia.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu pai, Celso Lopes, minha mãe, Ana Isabel Lopes, e minha irmã, Thais Francieli Lopes, por estarem segurando a minha mão desde o dia em que nasci, por acreditarem no meu potencial e sempre terem feito o melhor que puderam para que eu chegasse até aqui. Eu amo muito vocês!

Ao meu pai, por ter se esforçado para custear os meus estudos. Por amar e cuidar do seu jeito.

À minha amada mãe, uma das pessoas mais generosas que conheço. Obrigada por todo o suporte todos os dias, desde o despertar até o final do dia. Teu apoio foi fundamental para que eu desse conta de todas as demandas do trabalho e do mestrado. Admiro muito a mulher forte e determinada que tu és.

À minha irmã Thais que iniciou o meu processo de alfabetização antes de eu ingressar na escola, por todos os livros que ela comprou pra mim nos passeios para a Feira do Livro, pelo cuidado, por sempre acreditar em mim, até mesmo quando nem eu acreditava. Tu és um presente em minha vida, sou muito grata por nossa união.

Ao meu sobrinho e afilhado Conrado Lopes Pisoni, que chegou ao mundo exatamente no marco da metade do tempo de mestrado, no dia da minha primeira aula do estágio de docência. Por seu olhar puro, por ter me apresentado um amor que ainda não consigo nomear. Por todos os dias que estou cansada, sorrir, chamar a “didi” e dar os bracinhos pra mim, me mostrando que a vida é muito boa.

Por todos os meus ancestrais, representados por Eduardo Lopes e Celina Fagundes Lopes, de quem herdei meu nome. Celina, minha bisavó paterna, também professora, eu te honro. Ao meu avô Ademar Lopes, com quem aprendi a andar a cavalo e tomar chimarrão. Obrigada pelas memórias de infância passeando contigo de Variant.

À minha avó amada, Lúcia Adelina Fagundes Lopes, que viveu com sabedoria 93 anos, de quem recebi o melhor colinho, ouvi muitas histórias e aprendi sobre a importância da família, do amor e da fé. Obrigada por todos os momentos que compartilhamos. Sinto a tua presença e o teu amor todos os dias. Aos meus avós Elcida e Moacires, pela torcida e orações.

Ao meu namorado Charles Miguel Schvaickardt, por ter acompanhado parte da minha jornada de graduação e por ter encarado o mestrado junto comigo. Por ser um companheiro incrível, por ouvir minhas angústias, compartilhar sonhos e alegrias. Te amo!

À minha madrinha Daiane Lopes, por estar ao meu lado sempre.

A todos os meus professores, do 1º ano do Ensino Fundamental, Curso Normal à graduação. Obrigada pelos ensinamentos! Eu admiro cada um de vocês!

À minha professora e orientadora Rosângela Gabriel, por ter me introduzido ao mundo acadêmico no 1º semestre da graduação, em 2017, e por seguir me inspirando e incentivando. Por ter me guiado desde as primeiras ideias da minha dissertação e, principalmente, por ter insistido para que eu realizasse uma pesquisa experimental. Me sinto privilegiada por ter contado com o teu suporte para realizar essa pesquisa, obrigada! Desejo que muitos estudantes tenham a oportunidade de aprender contigo.

À minha coorientadora Aline Pereira de quem fui aluna na graduação e a responsável por me apresentar, com os olhos brilhando, a Leitura Compartilhada. Pela escuta, pelo acolhimento, pelos encontros presenciais no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) desde o CEP até os últimos detalhes da coleta e análise de dados. Obrigada por ter acreditado que esse trabalho seria possível!

À Sabrine Amaral Martins, pela leitura atenta e carinhosa do meu projeto de pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, pelas contribuições teóricas e práticas, pelas discussões, dicas de leitura e escritas conjuntas.

À equipe diretiva do Colégio Mauá, por ter aceitado que a pesquisa fosse realizada na escola e também pela oportunidade de estar desempenhando meu trabalho nesse espaço tão maravilhoso. Eu desejaria que muitas crianças no mundo tivessem a oportunidade de estar em um colégio em que tantas coisas legais são proporcionadas para as crianças. O Currículo Bilíngue é mais uma página do livro que narra a história do Colégio Mauá, que em 2025 completará 155 anos.

À coordenadora do currículo bilíngue Fernanda Zubaran, por ter “aberto” o caminho desde a Pós-graduação em Bilinguismo e Cognição até o ingresso no mestrado. Pela flexibilidade de horários no Colégio e pela parceria em todos os momentos. Estendo meu agradecimento para as coordenadoras Maristela, Thais, Cláudia e Maribel que também contribuíram para que eu conseguisse frequentar as disciplinas do mestrado. Obrigada pelo apoio!

Às cinquenta e cinco famílias que disseram SIM para a pesquisa com seus filhos.

Às crianças, meus queridos participantes e alunos, aprendo dia após dia com as descobertas e a pureza de vocês. Todos os dias eu vou feliz trabalhar, e todos os dias são diferentes. Obrigada crianças!

Ao trio de amigas que formei no mestrado: Ivanice, Tamires e Sabrina. Gratidão por ter compartilhado essa jornada com vocês.

Aos colegas e parceiros do PPGL, pelos trabalhos em grupo, pelas conversas nos intervalos, pelos cafés e chimarrão, em especial ao: Matheus, Celina, Sheila, Odiley, Erion, Camila, Luana e Rafael.

À Kadine Saraiva pelo acolhimento e auxílio no estágio de docência. Foram dias muito especiais dividindo a docência contigo. Admiro muito teu trabalho!

Aos meus amigos, sejam os de longa data ou os que encontrei pelo caminho. Aos meus primos, primas, avós, tios, afilhados, sogros, compadres e comadres. Obrigada pelos momentos compartilhados e por compreenderem as minhas ausências.

À Larissa Gerasch, minha colega, amiga e parceira desde a graduação. Obrigada pelas trocas e pelo apoio nesses 8 anos de amizade.

À Mariane Brum e Tainá Silveira, por ouvirem meus desabafos e pela parceria durante os almoços terapêuticos. A amizade de vocês é um verdadeiro presente.

À Júlia Fachini, por ter se tornado a minha dupla no trabalho e por termos constituído um vínculo de amizade muito importante pra mim. Obrigada por me ouvir, apoiar, acolher e ajudar com todas as demandas. Incluo nesse agradecimento outras parceiras que me acolheram e apoiaram nesse momento com gestos e palavras: Melissa Hohgraefe, Bruna Santos, Carolina Swarovski, Katiele Hirsch, Andresa Arruda e Natália Baierle.

À Caroline Kumm, Alisson Fleck e à equipe de informática do Colégio Mauá pelo auxílio com equipamentos e suporte para rodar os testes. À Júlia Quos Alves pelo auxílio com a informatização dos testes e Bárbara Malcorra com a estatística. Ao meu namorado Charles pelo auxílio com o Excel.

Às companheiras de trabalho com quem divido meus dias, professoras do Nível 5 e 2º ano, obrigada pela parceria e acolhimento.

Ao meu cunhado Fabiano Pisoni, por ter se tornado um grande amigo.

À minha fiel amiga Bruna Häser.

À minha terapeuta Fernanda Rosa Weber, gratidão por teu suporte em tantos momentos.

À Mariane Brum por emprestar a sua voz para a gravação dos testes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de cursar o mestrado com bolsa de estudos.

À Universidade de Santa Cruz do Sul por ter sido um espaço tão importante na minha trajetória desde a graduação, experiência como bolsista de iniciação científica, PIBID e mestranda. Que venham as novas etapas!

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo investigar os efeitos da leitura compartilhada de livros, realizada com crianças da Educação Infantil, na aquisição de vocabulário na língua adicional, em contexto de Educação Bilíngue. Participaram da pesquisa 55 crianças bilíngues, do par português-inglês, com idades entre cinco e seis anos, de uma escola bilíngue do interior do estado do Rio Grande do Sul. Os dados sociodemográficos foram coletados por meio de um questionário, que delineou o perfil dos participantes. Para a intervenção de leitura compartilhada, as crianças foram divididas em grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), o GE participou da leitura compartilhada de histórias e, posteriormente, de atividades pedagógicas em formato de jogos, enquanto o GC participou da leitura típica (LT) das histórias, sem intervenções posteriores. Esses momentos foram planejados a partir da seleção de três livros de literatura infantil para as sessões. As habilidades de vocabulário receptivo das crianças foram testadas por meio de instrumento adaptado a partir do *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn, 2019), antes (pré-teste) e após (pós-teste) a intervenção de leitura compartilhada ou leitura típica das histórias. A análise dos dados da pesquisa experimental foi realizada com base nas variáveis quantitativas e qualitativas. Os resultados apontam que as intervenções de leitura compartilhada indicam um impacto significativo na aquisição de vocabulário em língua adicional das crianças do GE, com tamanhos de efeito considerado grande ($d > 0.8$), com uma diferença estatisticamente significativa entre os acertos nas etapas de pré e pós-teste ($p. < 0.001$). No GC, a leitura típica do livro não teve efeito significativo na aquisição de vocabulário, com tamanhos de efeito considerado baixo ($d < 0.2$). Mesmo que não tenham sido observadas diferenças significativas no GC, uma vez que eles não participaram da leitura compartilhada e das atividades pedagógicas planejadas para o desenvolvimento de vocabulário, nas variáveis analisadas, foi possível notar pequenos avanços na aquisição de vocabulário das crianças, comparando as etapas de pré e pós-teste. Com base nisso, podemos afirmar que a leitura compartilhada pode impactar substancialmente a aquisição de vocabulário receptivo de uma língua adicional. O presente trabalho contribui para a ampliação de evidências sobre os efeitos positivos da prática de leitura compartilhada de livros para a aquisição de vocabulário em contexto bilíngue, especialmente no âmbito nacional. Além disso, os materiais pedagógicos produzidos para cada um dos livros de literatura utilizados podem ser considerados uma fonte de consulta aos educadores que buscam qualificar as suas práticas e estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a leitura do livro. Por fim, o trabalho desenvolvido também pode servir de fonte para ampliar o conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento linguístico bilíngue.

Palavras-chave: Leitura compartilhada de livros. Educação Infantil. Educação Bilíngue. Aquisição de vocabulário receptivo.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to investigate the effects of shared book reading with children in early childhood education on vocabulary acquisition in an additional language within a bilingual education context. The participants were 55 bilingual children (Portuguese-English), aged between five and six years old, from a bilingual school in the state of Rio Grande do Sul. Sociodemographic data were collected through a questionnaire that outlined the participants' profiles. For the shared reading intervention, children were divided into an experimental group (EG) and a control group (CG), with three children's literature books used during the shared book reading sessions. The children's receptive vocabulary skills were assessed using an instrument adapted from the Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 2019), both before (pre-test) and after (post-test) the intervention. The analysis of the experimental research data was based on both quantitative and qualitative variables. The results indicate that shared reading interventions have a significant impact on additional language vocabulary acquisition for the EG children, with large effect sizes ($d > 0.8$), and a statistically significant difference between pre-test and post-test scores ($p < 0.001$). In the CG, the read-aloud strategy (LT) had no significant effect on vocabulary acquisition, with small effect sizes ($d < 0.2$). Although no significant differences were observed in the CG, small gains in vocabulary acquisition were evident when comparing pre- and post-test stages. Based on these findings, we can affirm that shared book reading can substantially impact receptive vocabulary acquisition in an additional language. This study contributes to expanding the evidence on the positive effects of shared book reading for vocabulary acquisition in a bilingual context, especially at the national level. Additionally, the educational materials developed for each of the literature books used in the study can serve as a reference for educators aiming to enhance their practices and strategies before, during, and after shared book reading. Finally, this research can also serve as a valuable resource to expand educators' knowledge of bilingual language development.

Keywords: Shared book reading; Early childhood education; Bilingual education; Receptive vocabulary acquisition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-alvo selecionadas para o teste de vocabulário	53
Quadro 2 - Distribuição das sessões de leitura por grupos	57
Quadro 3 - Fragmentos de diálogos durante a LC do Livro 1	63
Quadro 4 - Fragmentos de interação na leitura compartilhada do Livro 2	76
Quadro 5 - Fragmentos de interação na leitura compartilhada do Livro 3	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de acertos das palavras-alvo pré-teste	62
Tabela 2 - Percentual de acertos das palavras-alvo - pré e pós-teste	68
Tabela 3 - Percentual de acertos das palavras-alvo pré e pós-teste	70
Tabela 4 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 1	71
Tabela 5 - Dados do pré-teste do Livro 2	74
Tabela 6 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 2 - pós-teste	80
Tabela 7 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 2 - pré e pós-teste	81
Tabela 8 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 2	82
Tabela 9 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pré-teste	84
Tabela 10 - percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pós-teste	91
Tabela 11 - percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pré e pós-teste	92
Tabela 12 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 3	92
Tabela 13 - Dados comparativos entre os Livros 1, 2 e 3	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LC	Leitura Compartilhada
LT	Leitura típica
EI	Educação Infantil
LA	Língua Adicional
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBE	Escola Bilingue de elite
PNA	Política Nacional de Alfabetização
CEP	Comitê de ética em pesquisa
GE	Grupo experimental
GC	Grupo controle
RT	Reading time
PPVT	Peabody Picture Vocabulary Test
MEC	Ministério da Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de teste de vocabulário receptivo adaptado para a pesquisa	52
Figura 2 - Adaptação do teste com os adesivos espelhados na tela e teclado	54
Figura 3 - Livro 1 - The very hungry caterpillar	55
Figura 4 - Livro 2 - Guess how much I love you in the winter	56
Figura 5 - Livro 3 - Happy birthday, Moon	56
Figura 6 - Nível de ingresso no Currículo Bilíngue	59
Figura 7 - Idade da criança ao ingressar na escola bilíngue	59
Figura 8 - Página 07 do livro The Very Hungry Caterpillar	61
Figura 9 - Registro da atividade: Memory game	66
Figura 10 - Registro da atividade: Feed the caterpillar	67
Figura 11 - Registro do vídeo animado da história	67
Figura 12 - Página 04 do livro Guess how much I love you in the winter	73
Figura 13: Realização do pré-teste I	74
Figura 14: Registro da leitura compartilhada do Livro 2	76
Figura 15: Crianças localizando a palavra winter	77
Figura 16 - Registro da atividade What's missing	78
Figura 17 - Registro da atividade Bell game	79
Figura 18 - Registro da atividade I spy	79
Figura 19 - Página 28 do Livro 3	83
Figura 20 - Registro da sessão de LC do Livro 3	86
Figura 21 - Vídeo/animação da história	89
Figura 22 - Registro do jogo Memory game	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Problema de pesquisa.....	16
1.2 Justificativa.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 Cognição e aquisição da linguagem.....	19
2.2 Questões subjacentes à Educação Bilíngue no Brasil.....	21
2.3 O desenvolvimento da literacia emergente.....	25
2.4 Bilinguismo e biliteracia.....	28
2.5 A leitura compartilhada de livros.....	30
2.5.1 A aquisição de vocabulário em contexto bilíngue.....	35
2.5.2 A formulação de perguntas na leitura compartilhada e o desenvolvimento de vocabulário.....	44
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 Objetivos.....	50
3.1.1 Objetivo geral.....	50
3.1.2 Objetivos específicos.....	50
3.2 Hipóteses.....	51
3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados.....	51
3.3.1 Teste de vocabulário receptivo.....	52
3.3.2 Intervenção de LC com os livros de literatura infantil.....	55
3.4 Apresentação e análise dos resultados.....	58
3.4.1 Dados sociodemográficos.....	58
3.5 Livro 1 - The very hungry caterpillar.....	61
3.5.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 1.....	62
3.5.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 1.....	63
3.5.3 Pós-teste de vocabulário: Livro 1.....	69
3.5.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 1.....	70
3.6 Livro 2 - Guess how much I love you in the winter.....	72
3.6.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 2.....	73
3.6.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 2.....	75
3.6.3 Pós-teste de vocabulário do Livro 2.....	80
3.6.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 2.....	81
3.7 Livro 3 - Happy birthday, moon: apresentação dos resultados.....	83
3.7.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 3.....	84
3.7.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 3.....	85
3.7.3 Pós-teste de vocabulário do Livro 3.....	90
3.7.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 3.....	91
3.8 Discussão de dados.....	94
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100

REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	114
APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA.....	114
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	114
APÊNDICE C - APÊNDICE C - PROTOCOLO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA.....	114
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO.....	114
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	114
APÊNDICE F - Material didático do Livro 1.....	114
APÊNDICE G - Material didático do Livro 2.....	114
APÊNDICE H- Material didático do Livro 3.....	114

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem envolve diversas aprendizagens, desde o domínio das unidades mais básicas, como os fonemas, até os aspectos pragmáticos, ligados à cultura de seus usuários. Em contextos bilíngues, esse desafio é ainda maior, pois há dois sistemas a serem aprendidos, que ora se aproximam e ora se distinguem um do outro. Em situações em que o bilinguismo é um objetivo educacional, e não uma contingência sócio-histórica, planejar estratégias pedagógicas para a aquisição e desenvolvimento linguístico é um desafio; tal cenário é a realidade das escolas bilíngues. A leitura compartilhada (LC) de livros tem sido considerada uma excelente ferramenta para o desenvolvimento linguístico das crianças, durante a primeira infância, tanto na língua materna como em uma língua adicional (LA) (Gabriel; Morais, 2017; Townsend; Carvalho; Pereira, 2024; Justice; Pence, 2005; Collins, 2009).

Pesquisas internacionais têm evidenciado os benefícios dessa prática, especialmente, para a aquisição de vocabulário receptivo (Grover et al. 2020; Zucker et al. 2013). No âmbito nacional, há uma carência de pesquisas que investigam os efeitos dessa prática no desenvolvimento bilíngue.

A presente dissertação de Mestrado tem por objetivo investigar os efeitos da leitura compartilhada (LC) de livros, realizada com crianças da Educação Infantil (EI), na aquisição de vocabulário na língua adicional (LA), em contexto de Educação Bilíngue. De acordo com Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 207)

[...] as sessões de leitura compartilhada, em que o leitor adulto interage com a criança, criam espaços para que ela participe ativamente, além de contribuir para a ampliação de vocabulário, o que auxilia diretamente na compreensão do texto e reforça o significado de palavras conhecidas. Entretanto, nem a interação, nem a formulação de perguntas durante a leitura compartilhada são comportamentos padrões ou frequentes em todas as salas de aula da Educação Infantil.

A interação entre o leitor adulto e as crianças, que é permeada pela leitura do livro e por conversas que vão além da leitura do texto, proporcionam inúmeros benefícios para crianças em processo de aquisição de uma língua e/ou mais línguas. Dentre esses ganhos, destacam-se a atenção conjunta, associação de palavras a objetos, acesso a uma linguagem mais complexa, que é característica da linguagem escrita, ampliação de vocabulário e uso de estruturas linguísticas diversas e próprias da modalidade escrita (Justice et al., 2009; Araújo; Marteleto; Schoen-Ferreira; Nielsen; Friesen, 2012; Pianta; La Paro, 2003). Esse momento é oportuno

para que a atenção direcionada às ilustrações do livro seja guiada para o uso da linguagem (Gabriel e Morais, 2017). Contudo, muitos estudos mostram que a interação entre os participantes não é algo presente/comum durante a leitura de um livro; o cenário mais frequente é a “leitura típica”, termo usado para descrever a situação em que o adulto lê e a criança (as crianças) escuta, sem interromper o adulto.

Diante disso, buscamos refletir sobre os benefícios da LC, realizada com crianças da EI (período de pré-alfabetização - de 5 e 6 anos), na aquisição de vocabulário na LA. Além disso, a pesquisa pretende contribuir para a ampliação do escopo de estudos sobre os efeitos da LC de livros em um contexto bilíngue, mensurando o impacto dessa atividade em comparação com a leitura típica (LT) no desenvolvimento de vocabulário em LA. Por fim, procuramos refletir sobre a importância do planejamento de materiais pedagógicos que possam apoiar professores na implementação da LC na Educação Bilíngue.

Na sequência, estabelecemos uma exposição dos conceitos-chave relacionados à fundamentação teórica do estudo, dividida em quatro seções: a primeira faz uma contextualização do cenário no qual a pesquisa se insere, considerando aspectos relacionados à Educação Bilíngue; a segunda apresenta uma breve revisão teórica sobre cognição e aquisição da linguagem; a terceira aborda aspectos relacionados ao bilinguismo e a à biliteracia; a quarta, e última, busca refletir sobre a prática da LC e suas influências no desenvolvimento linguístico, especialmente, no vocabulário em LA. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico de construção desta pesquisa, bem como as sequências de planejamento das sessões de LC, intervenções, testes e a análise e discussão dos resultados.

1.1 Problema de pesquisa

Estudos mostram que a LC contribui para o desenvolvimento linguístico-cognitivo de crianças em um contexto bilíngue (Townsend, Carvalho e Pereira, 2024). Todavia, apesar de inúmeras pesquisas realizadas no âmbito internacional, o número de trabalhos brasileiros desenvolvidos acerca da temática ainda é reduzido, especialmente em se tratando da aquisição de vocabulário infantil em contexto bilíngue. Diante dessas lacunas, podemos fazer a seguinte pergunta: quais são os benefícios da LC no desenvolvimento do vocabulário em LA de crianças matriculadas na EI de uma escola bilíngue? Quais fatores e de que natureza estão envolvidos na aquisição de vocabulário de crianças que vivenciam práticas de LC em um contexto bilíngue?

1.2 Justificativa

Lembro-me carinhosamente do dia em que ouvi uma história em língua inglesa pela primeira vez. Eu tinha seis anos na época. O mediador, meu primeiro professor de inglês, com quem as aulas aconteciam apenas uma vez na semana, sentou-se em um tapete vermelho e reuniu alguns alunos que gostariam de ouvir uma história enquanto os outros brincavam na sala e assistiam desenhos da Disney em uma fita cassete. Naquele momento, esse professor não compreendia essa vivência como a prática da LC, tampouco eu tinha consciência da importância desse momento em minha vida, mas foi assim que aconteceu. Ouvir as frases completas em uma língua que estava sendo descoberta por mim me fez acreditar poder conhecer e percorrer caminhos de um novo mundo através de uma segunda língua. Minha memória afetiva, a construção de vínculo com o adulto mediador, o desenvolvimento e interesse pela aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos de vida surgiram assim, de forma emergente.

Dezoito anos depois da minha primeira experiência com a LC em uma LA, sou eu quem estou sentada no tapete com meus alunos, conduzindo-a. Atualmente, após cada sessão de LC, reflito sobre meu papel como a adulta mediadora de uma prática tão importante para as crianças em processo de alfabetização simultânea em duas línguas. Acredito na importância da LC para o desenvolvimento de habilidades preditoras ao processo de alfabetização, pois vivi esse processo de transformação enquanto aluna e estou buscando, diante da oportunidade de estar em sala de aula e cursando o mestrado, aprofundar-me no assunto para embasar meus estudos na temática, aperfeiçoar minha prática enquanto professora, bem como contribuir para que estudos acerca da prática de LC sejam acessados por profissionais da área da educação em atuação e também pelas famílias.

Essa pesquisa resulta tanto do encantamento pela prática de LC e suas contribuições para o desenvolvimento de aspectos cognitivos na primeira infância quanto da necessidade de uma aproximação entre os estudos científicos e a educação. Pensar na prática da LC como ferramenta de ensino de uma LA em um contexto bilíngue requer embasamento e planejamento. Sabe-se que um dos principais objetivos da EI, dos 0 aos 5 anos, é o desenvolvimento do repertório linguístico, e a aprendizagem e compreensão da leitura dependem da bagagem linguística de cada indivíduo. Proponho-me a refletir sobre como essa “bagagem” será ampliada através da prática de LC em LA, com alunos que estão construindo um repertório lexical na língua-alvo.

Além disso, o número de trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre esse tema são escassos. Durante o processo de consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao utilizar as palavras que se aproximam da proposta de pesquisa, não foram obtidos resultados exatos. Por essa razão, foi necessária uma revisão dos termos, de modo que fosse possível averiguar a existência de teses e dissertações que se relacionassem, de alguma forma, com o assunto da pesquisa em língua portuguesa. A partir de uma segunda busca, foram encontrados três resultados, sendo duas teses e uma dissertação. Por outro lado, ao investigarmos o mesmo objeto de estudo em publicações em língua inglesa (no Google Acadêmico, por exemplo), podemos comprovar o quanto o tema é explorado internacionalmente. Diante desse cenário, considerando a necessidade de investigar a aquisição bilíngue do par inglês-português, justifica-se a relevância e o ineditismo da presente proposta, considerando o contexto brasileiro de educação e a expansão das escolas bilíngues no país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, será apresentada uma revisão teórica sobre os tópicos aos quais a pesquisa se relaciona: Educação Bilíngue, LC, aquisição de vocabulário e literacia emergente, com atenção especial aos efeitos da prática de LC na aquisição de vocabulário em LA. Esta seção tem a função de fundamentar nosso olhar para a pesquisa experimental, que busca averiguar os efeitos da LC, com crianças da EI, para o desenvolvimento de vocabulário em LA, na Educação Bilíngue.

2.1 Cognição e aquisição da linguagem

Ao considerarmos os processos mentais, à luz da ciência cognitiva, o termo “cognição” passou a ser utilizado para se referir aos processos mentais envolvidos na percepção, apreensão e sistematização dos estímulos aos quais os indivíduos são expostos no ambiente em que estão inseridos (Ashcraft, 1994; Haberlandt, 1994; Sternberg, 2003) (grifo nosso). Através da cognição, as pessoas são capazes de interagir com os estímulos do ambiente, refletir sobre como aprendem, estabelecer conexões e acessar as informações recebidas pelos cinco sentidos. A cognição inclui diferentes processos cognitivos que fazem parte do nosso desenvolvimento intelectual e das experiências que temos através da aprendizagem, atenção, memória, linguagem, raciocínio, etc. Ela está diretamente associada com as novas informações que recebemos e nossos conhecimentos prévios.

Morais (1996) compreende a cognição sob o viés de duas dimensões, considerando que a cognição é um sistema complexo de tratamento das informações, compreendendo conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos). Nesse sentido, a cognição é a responsável por realizar a integração dessas duas dimensões principais.

É no período da infância que o cérebro apresenta-se mais maleável, adaptável cognitivamente e tem grande potencial de aprendizagem, “o cérebro das crianças, e também dos adultos, possui a capacidade de se modificar a partir dos insumos e das demandas do ambiente” (Gabriel; Moraes, 2017, p. 24). O fato de o cérebro apresentar-se maleável em relação aos estímulos na infância, possibilita mudanças e reorganizações de conexões neurais em resposta a novas experiências e aprendizados.

É nessa etapa que as crianças desenvolvem a língua com a qual estabelecem contato através de um padrão semelhante, superando etapas conhecidas como estágios de aquisição,

cada uma em seu ritmo de desenvolvimento. Assim, o nível de desenvolvimento linguístico de uma criança corresponde ao período de desenvolvimento em que ela se encontra e não a sua idade (Lent, 2019).

Scarpa (2004), evidencia aspectos importantes da aquisição da linguagem. Por volta dos 16 aos 20 meses (1 ano e 4 meses a 1 ano e 8 meses), os bebês apresentam um súbito crescimento do vocabulário, visto que as primeiras combinações de palavras surgem entre 18 e 20 meses. Outra explosão de vocabulário se dá a partir dos 3 a 3 anos e meio, pois nessa etapa a maioria das crianças já apresentou domínio das estruturas sintáticas e morfológicas da língua que está desenvolvendo. Quando a criança passa a frequentar a escola, ela já carrega consigo uma bagagem linguística que é fruto de suas interações no ambiente familiar e social ao qual está exposta, inserindo-se na língua da sua comunidade. Linguisticamente, a criança não é uma tabula rasa. Ela é proficiente em sua língua materna e capaz de aprender outras línguas, dentro e fora da escola.

Gabriel et. al (2016), reforçam as diferenças dos processos de aquisição da linguagem oral e escrita, visto que a aquisição da linguagem oral se dá por exposição e estímulo durante a infância e não requer ensino sistemático. Eles também apontam que, caso haja uma grande lacuna de tempo de aquisição da linguagem oral, a língua sofrerá consequências e poderá não ser adquirida posteriormente ou, se for, poderá não ser desenvolvida plenamente e apresentar limitações. Por outro lado, a aquisição da leitura e da escrita depende de instrução explícita ou, pelo menos, de uma estimulação para que o processo ocorra. As bases que sustentam a aprendizagem da leitura começam a ser desenvolvidas durante a primeira infância, ou seja, as habilidades de literacia emergente estão inerentemente envolvidas no desenvolvimento posterior da leitura, mas estão presentes antes que a habilidade de leitura em si se desenvolva (Lonigan, Shanahan et al., 2008). A evolução dessas habilidades ocorre em decorrência da imitação, da aprendizagem observacional e das interações com a linguagem oral e os livros (Connor et al., 2006).

Uma das evidências científicas mais relevantes na pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo e linguístico durante a primeira infância diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de literacia emergente e a sua relação preditora da aprendizagem da leitura. Essa temática será discutida de forma mais detalhada a seguir. Na seção seguinte, através de uma breve contextualização, abordaremos aspectos relacionados à Educação Bilíngue no Brasil.

2.2 Questões subjacentes à Educação Bilíngue no Brasil

Nesta seção, delinaremos um panorama geral que apresenta aspectos relacionados ao crescimento significativo de escolas no modelo de Educação Bilíngue no Brasil. De acordo com Finger, Lemke e Cury (2024, p. 27), “a Educação Bilíngue no Brasil está em expansão acelerada, com um número cada vez maior de escolas trabalhando com uma proposta bilíngue, seja através de programas educacionais, de propostas com carga horária estendida ou de currículos bilíngues”. Apesar do surgimento de inúmeras escolas bilíngues em nosso país, ainda não há uma regulamentação em vigor que estabeleça, de uma forma precisa, o que constitui uma escola bilíngue em oposição a uma escola que tem aulas em LA, por exemplo.

Até o presente momento, apenas as escolas para surdos, de fronteiras e indígenas são consideradas como escolas bilíngues pelo Ministério da Educação. Em julho de 2020, através do parecer 2/2020 - CNE/CEB, foi à votação a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. A comissão foi composta por quatro membros do Conselho Nacional de Educação. Ao buscar aprovação pela Câmara de Educação Básica, a resolução tinha como objetivo principal orientar as escolas e famílias e esclarecer aspectos que constituem a Educação Bilíngue brasileira. É importante ressaltar que a construção do texto enviado para aprovação resultou das contribuições de diversos profissionais, da rede pública e privada, e pesquisadores da área da Educação Bilíngue. Passados quatro anos, as Diretrizes seguem aguardando o Ministério da Educação realizar a homologação. Com a primeira aprovação, algumas modificações foram sugeridas, como o termo “bilíngue” que foi alterado para “plurilíngue”, Educação Plurilíngue, ampliando as possibilidades de uso nos sistemas educacionais. No entanto, adotaremos a nomenclatura “Educação Bilíngue” para se referir ao contexto em que essa pesquisa se desenvolve.

Há questões pontuais para a caracterização de uma escola bilíngue, como, por exemplo, a carga horária de exposição às línguas, a formação dos profissionais que irão atuar no currículo bilíngue, a abrangência nas etapas de ensino em que o processo acontecerá, entre outros fatores mencionados no parecer. Como exposto no Capítulo I, Art. 2º, § 2º, “as instituições de ensino que optem por ofertar todas as etapas da Educação Básica - da Educação Infantil ao Ensino Médio, devem apresentar um projeto pedagógico bilíngue cuja implantação pode se dar gradativamente (Brasil, 2020).

Em relação à carga horária, como exposto no Capítulo II, Art. 7º, do parecer das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue* (Brasil, 2020), só será considerada uma escola bilíngue aquela que utiliza, da Educação Infantil ao Ensino

Médio, a LA como língua de instrução em, no mínimo, trinta por cento do seu currículo, podendo chegar a cinquenta por cento das atividades. No Ensino Médio, o percentual mínimo é de vinte por cento, não havendo sido estabelecida uma carga horária máxima. Sendo assim, as escolas com carga horária estendida em LA não se enquadram na denominação de escola bilíngue.

A Educação Bilíngue requer um olhar criterioso, uma vez que não pode ser confundida com o fenômeno do bilinguismo. Um contexto de Educação Bilíngue, segundo Brentano (2011, p. 30), “envolve um espaço de aprendizagem específico, no qual há objetivos educacionais que permeiam o contexto social em que as línguas são aprendidas e utilizadas”. Sendo assim, não é correto afirmar que apenas em escolas bilíngues há a formação de indivíduos bilíngues ou que apenas esse espaço social se configura como um ambiente propício para o desenvolvimento do bilinguismo. Ao tratarmos sobre o bilinguismo, estamos voltando nosso olhar para pensar na condição do indivíduo, a qual poderá utilizar suas competências linguísticas em duas ou mais línguas em diversas situações de vida e em diferentes contextos.

De acordo com Marcelino (2009, p. 10), devemos pensar na LA em questão como um veículo.

Na escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado.

As discussões acerca do aumento exponencial da oferta de currículos bilíngues no Brasil movimentam inquietações de uma rede de pessoas envolvidas nesse processo. De acordo com Gabriel (2023, p. 09), “ao implementar um currículo bilíngue, professores, pais e alunos precisam estar dispostos a criar o novo, a testar alternativas ao longo do percurso, ‘a trocar o pneu com o carro andando’”. Através dessa metáfora, é possível dimensionar o percurso de adequações ao qual as escolas se submeteram para que ocorresse a implementação de um currículo bilíngue e para cumprir com as determinações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

A instituição de ensino, onde a presente pesquisa foi realizada, exerce atividade há 155 anos em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul e atende, atualmente, mais de dois mil e duzentos alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio. No ano de 2019, a instituição iniciou o processo de implementação do Currículo Bilíngue, elegendo a língua

inglesa como LA. Ainda assim, a escola oferece aulas de espanhol e alemão no currículo e no contraturno. Com a decisão de se tornar um Colégio Bilingue, sendo o primeiro da cidade, optou-se por iniciar o processo pela EI, avançando gradativamente aos demais níveis de ensino. A realidade evidenciada na pesquisa corresponde a uma escola que denomina-se como Escola Bilingue de Elite (EBE). Megale e Liberali (2016) esclarecem que essa denominação ocorreu devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentar tais escolas. Nesses ambientes escolares, a construção do conhecimento acontece em português e em uma língua de prestígio concomitantemente. As EBE que optam pela língua inglesa são as que apresentam crescimento maior e mais acelerado. Sendo assim, a língua inglesa lidera sendo considerada como a “cotação mais alta no mundo atual”.

No primeiro ano de Currículo Bilingue dessa escola, os alunos passaram a ter cinco períodos semanais *de/em* língua inglesa. Atualmente, a partir de novas adaptações, passaram a ser ofertados oito períodos de aula, de 45 minutos cada. A diferença entre as aulas *de* LA e *em* LA estão no fato de que, na primeira, os alunos desenvolvem o repertório linguístico necessário para que, nas aulas *em* LA, estejam preparados para compreender os enunciados e interagir nas situações comunicativas, realizar a leitura e contribuir conhecimentos em diversas áreas, com mediação em LA (grifo nosso).

A maioria dessas escolas, que decidem pela língua inglesa como LA, utilizam a língua materna, nesse caso o português, e o inglês como meios de instrução simultaneamente. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Ensino Bilingue - ABEBI (2024) e publicados pelo Jornal Zero Hora, o número de escolas bilíngues aumentou em 10% no Brasil, chegando a cerca de 1.200 instituições que ofertam currículo bilíngue ou programas de Educação Bilingue no país. Segundo Megale e Liberali (2016, p.11),

Anualmente, diversas escolas bilíngues são abertas nas grandes capitais e diversas escolas regulares monolíngues adotam currículos bilíngues a fim de serem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingirem uma maior parcela da população brasileira que enxerga a Educação Bilingue como uma vantagem para seus filhos.

Ao abordarmos o aumento da oferta da Educação Bilingue em escolas do país, outro questionamento vem à tona, quem são os sujeitos bilíngues que frequentam essas instituições? A definição do sujeito bilíngue sofreu inúmeras modificações ao longo dos anos, ao passo que algumas concepções foram se revelando inadequadas no que diz respeito ao indivíduo bilíngue. Um exemplo disso, é a ideia de que para ser bilíngue seria necessário ter o mesmo

domínio da língua nas quatro habilidades linguísticas¹. Bilíngues possuem diferentes graus de competência nas línguas que usam, assim como adquirem e utilizam as línguas com diferentes propósitos, domínios, com diferentes grupos e em diversos contextos. Ao longo dessa dissertação, utilizaremos a concepção de “bilinguismo consecutivo” para definir os sujeitos de pesquisa (grifo nosso). De acordo com Megale (2005, p. 04), devemos levar em consideração a idade de aquisição das línguas, pois esse fator influencia diretamente no desenvolvimento bilíngue do indivíduo, considerando os aspectos linguísticos, neuropsicológicos, cognitivos e socioculturais. É através da faixa etária que os bilíngues se caracterizam como infantis, adolescentes ou adultos.

No infantil, o desenvolvimento do bilinguismo ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. O bilinguismo infantil subdivide-se em bilinguismo simultâneo e bilinguismo consecutivo. No bilinguismo simultâneo, a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento. Por sua vez, no bilinguismo consecutivo, a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1 [...] (2005, p. 04).

Ao considerarmos os participantes da pesquisa, os quais, em grande maioria, ingressam na instituição a partir dos três anos de idade e que já passaram pelo processo de construção das bases linguísticas da língua materna, os identificamos como bilíngues consecutivos. As crianças que estão nesse processo de Educação Bilíngue utilizam duas categorias de aquisição de uma LA propostas por Baker e Wright (2017), uma vez que em seus lares fazem uso da língua materna (português) e na escola a LA (inglês). Ainda temos situações em que nossos alunos utilizam as línguas de uma forma “misturada” ou “simultânea”, contexto em que os pais falam tanto a língua materna quanto a LA com a criança e uma delas é utilizada também na sociedade (grifo nosso).

Esse processo de aquisição da linguagem estabelece uma relação de entrelaçamento com o bilinguismo, uma vez que o desenvolvimento de uma ou mais línguas acontece por meio de mecanismos cognitivos que sustentam essa aquisição. Sendo assim, os sistemas cognitivos facilitam a aprendizagem de línguas como também é modificado pelo uso simultâneo dessas línguas, fato que pode influenciar diversas áreas do cérebro de um bilíngue, oferecendo a eles vantagens que sujeitos monolíngues podem não desenvolver.

Diversos estudos apontam que o desenvolvimento do bilinguismo e/ou multilinguismo está diretamente associado ao uso de mecanismos de controle cognitivo, com inibição,

¹ As quatro habilidades linguísticas são: *listening* (compreensão auditiva), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita).

alternância, flexibilidade cognitiva entre outras habilidades fundamentais relacionadas à atenção e funções executivas (Green, 1998; Abutalebi, 2013; Bialystok e Craik, 2022; Brentano e Finger, 2018; Finger et al., 2011). Assim, um sujeito bilíngue pode apresentar “vantagens” em relação a um sujeito monolíngue no que diz respeito a essas habilidades. Green (1998) apresentou um modelo de controle inibitório que sugeria que os bilíngues necessitam inibir uma língua enquanto utilizam a outra, exercício que fortalece o controle cognitivo. Além disso, ao apresentarem um modelo de controle adaptativo, Green e Abutalebi (2013) constataram que o impacto cognitivo do bilinguismo depende do contexto em que o uso das línguas ocorre, considerando também o grau de alternância entre as línguas e a complexidade da interação entre os sujeitos que estão se comunicando. A relação entre o bilinguismo e a cognição também é influenciada por fatores que podem variar em cada indivíduo bilíngue, como a idade em que ele se torna bilíngue, a frequência de uso das línguas e o contexto sociolinguístico em que as interações acontecem.

Bialystok e Craik (2022) realizaram uma pesquisa que explora como o bilinguismo afeta o funcionamento cognitivo, sugerindo que ele modifica a cognição por meio do gerenciamento de duas línguas. O estudo apresenta evidências de que bilíngues tendem a ter um desempenho superior em tarefas que exigem controle executivo. Entretanto, os autores discutem as variáveis que podem influenciar os benefícios cognitivos do bilinguismo, como a idade de aquisição da segunda língua e a frequência de uso de ambas as línguas. Na seção seguinte, abordaremos aspectos relacionados ao desenvolvimento da literacia emergente.

2.3 O desenvolvimento da literacia emergente

Entre as décadas de 1960 e 1970, estudos relacionados à temática da literacia emergente (em inglês, *emergent literacy*) já estavam sendo desenvolvidos no cenário internacional, especialmente pelos trabalhos de Marie Clay (1960). Entretanto, foi apenas no final do século XX que pesquisas sobre esse assunto começaram a ser realizadas no Brasil. Essas pesquisas evidenciam que as crianças que ingressam no ensino formal com habilidades bem desenvolvidas, chamadas de habilidades de literacia emergente, demonstram estar mais bem preparadas para iniciar com sucesso o processo formal de alfabetização (Storch; Whitehurst, 2002; Whitehurst; Lonigan, 1998).

O início desse percurso de desenvolvimento linguístico começa cedo, antes mesmo de seu primeiro contato com livros. As habilidades de literacia emergente incluem o conhecimento do alfabeto, a consciência fonológica, a representação simbólica e a

comunicação, essas competências se desenvolvem ao longo do tempo, iniciando-se geralmente entre o último trimestre de gestação aos 5 anos de idade (Rohde, 2015).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) apresenta a seguinte concepção de literacia emergente:

Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (BRASIL, 2018, p. 28).

É enfatizado pela PNA que a literacia vai além da mera capacidade técnica de ler e escrever. Trata-se de um conjunto integrado de habilidades e práticas que capacita as crianças a utilizarem a leitura e a escrita de forma eficaz e significativa em suas vidas cotidianas. A literacia emergente, nesse contexto, envolve não apenas a aquisição de competências básicas para que o processo de alfabetização ocorra, mas também o desenvolvimento de práticas que permitem a interação plena com o mundo letrado, preparando melhor os indivíduos para esse processo de escolarização.

Para Morais (2024), a literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. A literacia compreende vários níveis sendo eles: o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever fazendo o uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento.

O berço da literacia é a primeira infância, pois é no ambiente familiar e na pré-escola que ela começa a se manifestar de uma forma elementar. Essas primeiras experiências com a linguagem, embora iniciais, têm um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades preditoras da aprendizagem da leitura (National Early Literacy Panel, 2009).

Tais experiências resumem-se em momentos nos quais a criança é exposta a diversas práticas de linguagem, tanto oral quanto escrita. Ou seja, ela ouve histórias contadas oralmente, participa de momentos de leitura de livros, familiariza-se com materiais escritos, como livros, revistas e jornais, e inicia o processo de reconhecimento de letras, especialmente as do seu nome, além de rimas e tentativas de representações gráficas de letras e palavras. Através da literacia emergente, diversas práticas lúdicas, adequadas à faixa etária das crianças, são desenvolvidas. Essas práticas podem ocorrer tanto no contexto familiar quanto nas escolas, de forma sistematizada e formal ou informal, durante a rotina da criança.

Ofertar experiências com a linguagem oral e escrita através de rimas, histórias, jogos, alfabeto móvel, entre outros materiais, é uma das formas de possibilitar que a criança desenvolva essas habilidades preditoras para a alfabetização tanto no âmbito familiar quanto na escola.

Para as crianças de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade, a EI se mostra como o único ambiente em que elas terão suas primeiras experiências com a linguagem, fazendo com que essas crianças também sejam beneficiadas (National Early Literacy Panel, 2009). Além disso, desenvolver conhecimentos e habilidades de leitura e escrita durante a EI favorece o processo de alfabetização formal da criança, mas também contribui de forma expressiva em toda a sua vida escolar.

Cunningham e Zibulsky (2014), por meio de uma analogia, sugerem que esse processo pode ser comparado a uma planta: as habilidades desenvolvidas pela criança antes da alfabetização seriam as raízes que proporcionam o crescimento, enquanto a fluência em leitura oral, a compreensão dos textos e a escrita conforme a gramática normativa representam o florescimento. As raízes são de responsabilidade da família e da EI, a planta crescerá a partir do 1º ano do ensino fundamental, e as flores começarão a florescer a partir do 2º ano e nos anos escolares seguintes.

A LC é uma prática de literacia emergente que contribui para o desenvolvimento da linguagem das crianças, pois o contato com os livros, juntamente com a interação conduzida pelo adulto leitor, proporciona às crianças o contato com as letras, a aquisição de novas palavras ou o reforço de palavras conhecidas, mas não tão bem memorizadas, a exploração de rimas, o desenvolvimento da consciência fonológica, o conhecimento sobre as convenções e organização da linguagem escrita, entre outros.

As habilidades linguísticas das crianças, incluindo vocabulário receptivo e expressivo, conhecimento gramatical, compreensão da fala e habilidades narrativas orais se relacionam fortemente com a habilidade de leitura posterior (Cunningham; Stanovich, 1997; Storch; Whitehurst, 2002). Em particular, o vocabulário receptivo e expressivo prediz a leitura de palavras e a compreensão da leitura tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (Cunningham; Stanovich, 1997; Suggate et al., 2014).

Na seção seguinte, a discussão sobre a aquisição da linguagem será apresentada com foco na aquisição de duas línguas. Voltamos nosso olhar para os aspectos relacionados ao bilinguismo e à biliteracia.

2.4 Bilinguismo e biliteracia

Nesta seção, exploraremos os conceitos-chave que se relacionam com o presente estudo, visando uma compreensão mais ampla do desenvolvimento e dos objetivos do trabalho. Algumas concepções emergem como alicerces da pesquisa, tais como: o bilinguismo e a biliteracia. Assim, iniciaremos a seção com uma revisão teórica do termo “bilíngue”, o qual divide opiniões de inúmeros estudiosos há décadas, e está diretamente relacionado aos participantes da pesquisa (grifo nosso). Em seguida, apresentamos alguns fenômenos frequentes nas situações de uso da língua considerando a linguagem oral e escrita.

Segundo Finger (2015), o termo bilíngue é utilizado frequentemente para representar um sujeito que se comunica em duas ou mais línguas. A autora explica que o indivíduo bilíngue acessa o léxico de ambas as línguas com facilidade, alternando entre elas, através do fenômeno denominado *code-switching*, sem causar confusão ou interferência entre as línguas utilizadas, podendo, inclusive, empregar as duas línguas em uma mesma frase.

Em relação ao processo de *code-switching*, Porto (2007, p. 01) refere-se como “o uso alternado de dois ou mais códigos por indivíduos bilíngues numa mesma interação conversacional”. Além disso, o mesmo autor expõe o fato de que os sujeitos bilíngues, além de alternar entre variantes, podem alternar entre códigos ou mesmo utilizar ambos de forma misturada na interação, criando enunciados híbridos. Embasados no que propõe Gumperz (1982, p. 59), a ocorrência de *code-switching* seria a “justaposição dentro do mesmo fragmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos”. A ocorrência de *code-switching* durante a interação de indivíduos bilíngues é comum, ela acontece porque o sujeito bilíngue utiliza o seu repertório linguístico nas línguas que domina para conseguir se comunicar, integrando suas duas línguas de uso. O *code-switching* também pode ser relacionado com os níveis de fluência de um bilíngue, os quais não são equivalentes. Um sujeito bilíngue não alcançará um nível exatamente igual nas línguas que domina.

Grosjean (1982) explica que o sujeito bilíngue que decide qual língua utilizar em qual situação. Para o autor, o bilíngue escolhe qual será a língua base e se será necessário o uso do *code-switching*. O autor destaca que é muito comum os falantes fazerem troca e mixagem de código em comunidades bilíngues. As razões para essas trocas e misturas são diversas. Os bilíngues geralmente explicam que uma das razões para a ocorrência desses fenômenos é a dificuldade para falar sobre determinados assuntos em uma das línguas que dominam, havendo a possibilidade de escolha. Eles relatam que mudam entre os códigos linguísticos

quando não encontram uma palavra ou expressão apropriada ou quando a linguagem utilizada não possui os itens ou traduções apropriadas para o vocabulário necessário. Alguns bilíngues trocam e misturam códigos quando estão cansados, preguiçosos ou com raiva (Grosjean, 1982). Aspectos muito importantes necessitam ser considerados a respeito dos sujeitos bilíngues, visto que o mesmo autor considera que o bilíngue usa os dois idiomas - separados ou alternados - com finalidades diferentes e em diferentes esferas da vida. Além de variar também com o público ao qual está sendo direcionado.

Como as necessidades e os usos dos dois idiomas são geralmente diferentes, o sujeito bilíngue dificilmente é igual ou completamente fluente nos dois idiomas. Os níveis de fluência em um idioma dependerão da necessidade e poderão ser específicos do domínio. Outro fenômeno relacionado ao bilinguismo é o *code-mixing*. Piantá (2011, p. 29) ressalta que “alguns autores diferenciam *code-switching* de *code-mixing*, utilizando esse último termo para se referir mais especificamente às propriedades formais das línguas produzidas em contexto de *code-switching*” (grifo nosso).

O fenômeno de *code-mixing* é definido por Muysken (2000) como todos os casos em que itens lexicais e características gramaticais de duas línguas aparecem em uma mesma frase. Para Bhatia e Ritchie (2004), o fenômeno de *code-mixing* refere-se à mistura de diversas unidades linguísticas (morfemas, palavras, modificadores, frases, sentenças, etc) de dois sistemas linguísticos diferentes dentro de uma frase, tornando-o intra sentencial.

Gutierrez-Clellen (1999) reforça que as instâncias de comportamento de troca de código não devem ser interpretadas como falta de habilidade linguística. Essa ocorrência pode acontecer com crianças bilíngues por diversos fatores como: contexto comunicativo, proficiência relativa nas línguas, lapso momentâneo de vocabulário, influência do meio social em que a criança está inserida, etc.

Em se tratando da formação de indivíduos bilíngues aptos a transitar pelos idiomas através da linguagem oral e escrita, Finger, Brentano e Ruschel (2019, p. 180) reforçam a importância de se pensar no desenvolvimento dessas duas habilidades como um todo, considerando “o desenvolvimento das línguas do sujeito bilíngue como um sistema integrado e não como dois sistemas independentes e separados”, podendo apresentar, através da habilidade oral e escrita, o que se conhece por biletamento ou biliteracia. Para Brentano e Finger (2020, p. 02)

A expressão “biliteracia” designa não apenas o mero domínio da leitura e da escrita construído em duas línguas diferentes, mas, antes disso, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de

representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito, ou seja, que ocorre a partir de suas duas línguas, em variados contextos e intenções comunicativas.

É por meio da criação de contextos de comunicação e interação, inseridos na Educação Bilingue, que o desenvolvimento cognitivo e acadêmico do sujeito bilingue acontece simultaneamente, por meio das duas línguas, em um espaço de aprendizagem em que o currículo organiza-se de forma integrada, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico e os conteúdos acadêmicos nas línguas eleitas para que as aprendizagens escolares ocorram (Brentano e Finger, 2020). Um indivíduo capaz de ler e escrever de maneira competente em duas ou mais línguas é considerado um sujeito biletreado. A biliteracia abrange aspectos relacionados às habilidades de leitura e escrita, enquanto o bilinguismo está mais relacionado à competência na linguagem oral.

Brentano e Finger (2020), no estudo *Biliteracia e educação bilingue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilingues*, discutem que a biliteracia não se limita ao domínio das línguas em si, mas envolve também a compreensão dos processos cognitivos que facilitam aquisição da LA em contextos bilíngues.

A prática da LC de livros pode ser uma estratégia de interação eficaz para o desenvolvimento linguístico em uma LA², pois as crianças acessam “insumos” que podem impulsionar o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Além disso, a prática de LC oportuniza à criança o contato com a linguagem oral na LA (*listening-speaking*) e linguagem escrita presentes nos livros, o que contribui para a compreensão e aquisição da LA. Na próxima seção, buscamos evidenciar como as práticas de LC podem beneficiar o desenvolvimento do bilinguismo, em especial a aquisição de vocabulário na LA.

2.5 A leitura compartilhada de livros

Faz-se necessária uma retomada conceitual acerca do termo “leitura compartilhada”, uma vez que a prática está sendo referida sob o ponto de vista metodológico, ou seja, a realização da LC é apresentada como uma estratégia de interação que promove a ampliação do conhecimento linguístico da língua materna e de língua(s) adicionais, durante a primeira

² A escolha pela nomenclatura língua adicional (LA) está em consonância com a terminologia utilizada pela escola onde a pesquisa foi realizada. Além disso, ela reflete a abordagem adotada no contexto multilíngue em questão, que considera a adição de línguas como parte de um processo de aprendizagem simultânea, sem hierarquizar a importância de uma língua sobre a outra.

infância. Vale acrescentar que a LC é, por vezes, apresentada como leitura dialógica. O que difere uma da outra são os tipos de estratégias utilizadas no momento da leitura do livro. A leitura dialógica se caracteriza pelo estabelecimento de um diálogo entre o leitor e as crianças, baseado nas estratégias chamadas de *Prompts*³. Na leitura dialogada, o adulto assume o papel de um “ouvinte ativo”, fazendo perguntas, adicionando informações e estimulando a criança a aprimorar a sofisticação de suas descrições sobre o livro e a história (Whitehurst et al., 1988) (grifo nosso). Na LC, o leitor adulto exerce um papel ativo, lendo *com* a criança (e nem *para* a criança), ou seja, ambos são sujeitos ativos da interação (grifo nosso). De acordo com Anderson (1985), a LC de livros para as crianças pequenas é considerada uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento do conhecimento necessário para a leitura proficiente, proporcionando também uma participação ativa da criança nas discussões sobre a história lida, aprendendo a identificar letras e palavras e falando sobre o significado do vocabulário.

Gabriel e Morais (2017, p. 26), no capítulo *A leitura compartilhada na família e na escola*, apresentam a seguinte concepção de leitura compartilhada:

[...] a leitura compartilhada é aquela realizada em conjunto, por um leitor mais experiente – em geral pais e professores – e a criança, ou pelas crianças, mesmo antes de serem capazes de ler de forma autônoma ou de possuírem noções sobre o sistema de escrita de sua língua. A leitura compartilhada é um momento de atenção compartilhada em que o adulto convida a criança, ou o bebê, a direcionar o olhar para o livro, ou para a tela do computador, e juntos observarem as imagens apresentadas, ouvirem a história lida pelo adulto, imaginarem as personagens e as situações evocadas pela narrativa e conversarem sobre as palavras e as ideias que vão surgindo ao longo dessa interação.

Ler com crianças de 1 a 2 anos, por pelo menos 11 minutos diários, auxilia no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão que podem acontecer até os 8-11 anos de idade, segundo estudo publicado na *Early Childhood Research Quarterly*. Os resultados da pesquisa comprovam que o hábito da leitura, em família, na primeira infância, apresenta impactos positivos no desempenho escolar, especialmente relacionados à alfabetização e à linguagem oral. Os autores evidenciam o fato de que as estratégias que o adulto leitor utiliza, durante a LC, podem oferecer subsídios para que as crianças se apropriem das convenções da linguagem escrita antes mesmo de serem alfabetizadas. O contato com os livros também auxilia na compreensão do contexto da história e das personagens. Contudo, é

³ Durante a leitura dialógica, são utilizadas pelo adulto instruções, tais como as de sigla PEER (Prompt, evaluation, expansion and repetition) e CROWD (completion, recall, open-ended questions, wh questions and distancing) (Whitehurst et al., 1994).

fundamental que alguém – nesse caso um leitor adulto – realize a leitura com a criança (Gabriel; Morais, 2017).

Durante a LC, a criança e o leitor adulto são sujeitos ativos na construção de um diálogo, o qual poderá se referir à temática da história, aos personagens, às experiências que emergem a partir da leitura, ao vocabulário, à forma como o texto se organiza, às ilustrações, aos aspectos diretamente relacionados à linguagem escrita ou conhecimentos que ainda não compõem o repertório da criança (Pianta; La Paro, 2003).

Estudos mostram que crianças que participam de forma ativa da LC de livros, por meio de perguntas, rotulagem de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário comparadas com crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (Sénéchal *et al.*, 1995). Townsend, Carvalho e Pereira (2024, p. 41) apontam que

Além de oportunizar o desenvolvimento da linguagem oral, a LC oportuniza o contato com a linguagem escrita, que auxilia na preparação da criança para a aprendizagem da leitura. Essa contribuição já começa pelos níveis mais básicos de habilidades envolvidas na leitura (vocabulário, conhecimento prévio, conhecimento das letras, inferências, previsões, etc.), através do uso de estratégias que o adulto leitor utiliza para direcionar a atenção da criança enquanto lê o livro com ela.

Com base nisso, é papel do leitor adulto proporcionar situações em que essas habilidades sejam desenvolvidas e, para isso, ele pode interagir e envolver as crianças na leitura por meio de perguntas, comentários e explicações sobre palavras novas ou um conceito novo para elas, antes, durante e após a leitura do livro.

Além disso, a LC contribui para o desenvolvimento de competências importantes no processo de alfabetização, pois o contato com o texto presente nos livros representa um rico *input* das formas e funções da escrita, ou seja, as crianças têm a oportunidade de se familiarizar com a organização do livro e as convenções da escrita, com o significado do texto escrito e com o reconhecimento de letras e palavras (Justice; Pence, 2005), habilidades de literacia emergente, consideradas preditoras da aprendizagem da leitura.

No momento em que o adulto direciona a atenção da criança para o que está sendo apresentado no livro, seja ele físico ou digital, a criança é capaz de perceber, por meio da entonação que o adulto faz enquanto lê, a presença de rimas na história, observar as imagens, conhecer e aprender novas palavras. Esse momento dedicado à leitura é apresentado por Gabriel e Morais (2017) como uma tríade que se constitui a partir da atenção mútua entre o adulto, a(s) criança(s) e o livro.

Antes de iniciar uma sessão de LC, é fundamental que o adulto mediador planeje esse momento, considerando, inclusive, fatores externos que possam interferir na prática. Um deles é a escolha do momento em que a sessão de LC acontecerá, considerando a rotina das crianças e as atividades realizadas anteriormente, pois atividades que envolvam movimento, por exemplo, podem influenciar no controle corporal das crianças e na atenção. Os sons e a iluminação também são fatores externos que interferem diretamente no aproveitamento do momento de prática de LC. É imprescindível que o ambiente seja um local em que tenha uma iluminação adequada bem como o espaço seja correspondente ao número de crianças que participarão da LC e a posição do leitor facilite a visualização da obra. Parkes (2000), pontua o fato de que usualmente a LC é realizada com um grupo de crianças em uma espaço onde eles possam sentar-se confortavelmente e visualizar o texto. Dentro desse ambiente físico, o objetivo é criar um espaço íntimo e confortável. É importante ressaltar que a cada prática é fundamental refletir sobre os aspectos que podem ser modificados e que, as estratégias podem ir se alterando de acordo com as necessidades de cada criança e/ou grupo.

Além de pensar nas questões externas relevantes para a realização da LC, o planejamento prévio envolve outras questões importantes para que se alcance os objetivos pré-estabelecidos pelo leitor adulto, como a escolha do livro que será apresentado ao grupo, pois é importante que o texto aborde uma temática interessante para as crianças, levando em conta a faixa etária e os conhecimentos já desenvolvidos por elas. Todos esses detalhes que precedem o momento da LC são importantes para que a intencionalidade pedagógica seja alcançada.

Considerando as práticas no contexto de EI, tanto na creche quanto na pré-escola, a intencionalidade pedagógica trata sobre a organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam que as crianças conheçam a si e ao outro. Além de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que estão relacionadas com as práticas de cuidados pessoais, brincadeiras, experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (MEC, 2018). Sendo assim, o planejamento da LC é fundamental considerando a intencionalidade pedagógica das experiências proporcionadas às crianças através da aproximação com a literatura.

Ainda considerando os aspectos que antecedem a LC, é de suma importância a familiarização do adulto leitor com o livro. Essa apropriação acontece a partir de uma leitura atenta que vise a apropriação do vocabulário apresentado na obra. É importante também realizar uma leitura prévia em voz alta para marcar as pausas do texto, a entonação da voz e

as expressões faciais que podem ser utilizadas durante a LC. Essa preparação para a LC é possível através de estratégias como a gravação de sua própria voz, assistir vídeos de outras pessoas realizando a leitura da mesma obra e a repetição da história. Após diversas leituras, o adulto leitor estará se sentindo seguro para realizá-la com as crianças.

Nesse momento de preparação prévia para a LC, também é comum surgirem algumas ideias, pois o momento da LC não é apenas abrir o livro e ler a história. A prática de LC se diferencia dos outros tipos de leitura (contação de histórias, leitura dialogada, hora do conto) no que diz respeito às estratégias utilizadas e a intencionalidade do leitor adulto. De acordo com Honchell e Schulz (2012, p. 63) “o professor precisa ler o texto selecionado diversas vezes com o público em mente. O que as crianças notarão? Quais conexões são possíveis para esse grupo de crianças? Onde o professor fará uma pausa, questionará e convidará à interação? Onde será que o texto atrai as crianças para lerem junto?”. As perguntas durante a prática de LC podem ser realizadas em três momentos específicos: antes, durante e após a leitura do livro. Elas são de extrema relevância, uma vez que não se limitam apenas ao que a história está trazendo como temática, mas, sim, ampliando para o conhecimento prévio dos alunos, suas preferências, conhecimentos de mundo, ao simbólico, referência da temporalidade, numeracia⁴, etc.

O livro é o instrumento principal da LC, por isso, ao selecionar o texto para a prática de LC, o professor precisa considerar o ponto de interesse das crianças, o perfil do grupo, histórias que as crianças gostam, características físicas do texto: tamanho e espaçamento da impressão, clareza das ilustrações, *layout*, enredo e familiaridade com a temática da história para que as interações possam fornecer pontos de entrada para a participação do grupo no momento da LC (Parkes, 2000). É importante, no momento da LC, que o adulto mediador acompanhe a linearidade da escrita utilizando seu dedo indicador para mostrar o sentido (direcionalidade) em que a leitura/escrita acontece em nosso sistema alfabético: da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ainda é pertinente lembrar as inúmeras possibilidades de mediações durante a leitura do livro: apontar para a ortografia de palavras específicas, questionar sobre o vocabulário, retomar frases recorrentes, etc. Para Gabriel *et al.* (2024, p. 57)

⁴ É a habilidade de aplicar os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas aos números e suas relações com os usos práticos do dia a dia em diferentes situações comunicativas. A numeracia evidencia o domínio das habilidades matemáticas que os estudantes necessitam para relacionarem-se com o mundo.

BRASIL. *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

A leitura compartilhada propicia o contato com a modalidade escrita da língua-alvo presente nos livros, cuja compreensão pode ser mediada ao longo da interação pela modalidade oral que a criança já conhece. [...] No caso de crianças bilíngues, o alvo pode ser a língua de instrução ou as línguas de instrução usadas na escola, e a mediação pode ser calibrada pelo adulto por meio de questões que o ajudem a avaliar o quanto as crianças estão compreendendo o texto, de forma que esteja presente um desafio de aprendizagem, mas que esse desafio não seja tão grande que a criança se sinta incapaz de aprender.

O contato com as informações paratextuais e o manuseio do livro poderá acontecer antes ou depois da LC e ele configura um momento de encontro das crianças com a história, com os detalhes das ilustrações, com palavras desconhecidas e/ou conhecidas, rimas, etc. Durante o planejamento da sessão de LC, o adulto pode pensar no momento mais adequado para que as crianças vivenciem esse “encontro”, visto que eles precisam de acesso a esses livros que fizeram parte das sessões de LC em outros momentos do dia, para que o texto possa ser explorado de forma independente e para que novas observações ocorram com base na observação de cada indivíduo (Honchell e Schulz, 2012).

Durante a prática de LC, as crianças estabelecem o contato e conhecem características particulares da forma escrita da língua. Esses aspectos estão presentes na organização textual da modalidade escrita em um contexto mais complexo e distinto quando comparado à modalidade oral. Além disso, durante a prática de LC, o adulto poderá direcionar a atenção da(s) criança(s) para a escrita e para o significado das palavras, formulando perguntas e comentários acerca do vocabulário explorado. Na próxima seção, a aquisição de vocabulário em LA será aprofundada, considerando como esse processo contribui para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças em contexto bilíngue.

2.5.1 A aquisição de vocabulário em contexto bilíngue

O conhecimento lexical (vocabulário) exerce, desde a primeira infância, uma influência significativa na aprendizagem da leitura e escrita. Estudos apontam que o aumento do número de palavras do repositório lexical das crianças melhora a compreensão da leitura, a fluência verbal, a velocidade de leitura e a precisão da leitura e escrita (Andrews, 2008; Caro; Mendinueta, 2017). Com relação à aquisição de vocabulário em um contexto bilíngue, seja ele na habilidade oral ou escrita, Bialystok et al. (2010, p. 530) explicam que “as crianças bilíngues estão construindo o mundo através de dois telescópios, e seus dois vocabulários fornecem as lentes”. Sendo assim, crianças bilíngues apresentam vantagens em relação às

monolíngues, considerando que, ao utilizar duas línguas, poderão acessar diferentes expressões, compreender diferentes conceitos, acessar múltiplas formas de pensar e interpretar situações.

Perfetti (2007) destaca que a exposição frequente às palavras escritas aprimora a qualidade lexical das crianças. Quanto mais uma criança se depara com uma palavra, mais consistente se torna a representação mental dessa palavra, incluindo sua forma de escrita, pronúncia e significado. As palavras de maior frequência são armazenadas de forma mais precisa e acessível no cérebro. Nas situações em que a criança encontrar essas palavras, o reconhecimento acontecerá rapidamente, não necessitando do contexto para interpretar seus significados. Sendo assim, apresentar as palavras com a grafia exata é importante, pois possibilita que a criança diferencie aquela palavra escrita de palavras semelhantes, permitindo o acesso direto ao seu significado.

O encontro frequente com algumas palavras prevê um vocabulário de alta qualidade, enquanto as palavras menos conhecidas apresentarão baixa qualidade. A partir das vivências com a leitura e a escrita, a qualidade média das palavras no léxico das crianças aumenta continuamente. A prática de leitura, realizada com frequência, fortalece o vocabulário e amplia a capacidade das crianças de reconhecer e compreender as palavras com mais precisão e flexibilidade. Além disso, oportuniza a consolidação do vocabulário e aprimora a capacidade da criança de reconhecer e compreender palavras com mais clareza. Palavras que as crianças não estabelecem contato com frequência tendem a ter uma qualidade lexical reduzida (Perfetti, 2007).

Na concepção de Araújo, Marteleto e Schoen-Ferreira (2010), há muitas palavras que podem ser compreendidas, embora jamais usadas. As crianças parecem utilizar outros componentes da linguagem para compreender o significado das palavras, como a gramática, escutando palavras e deduzindo o significado a partir de como elas são utilizadas na frase.

Em se tratando do contexto em que as palavras são introduzidas para as crianças e a forma que são compreendidas, Gabriel e Morais (2017) comentam que os livros podem ser considerados uma fonte muito rica de vocabulário novo, e a LC oferece oportunidades para discutir o significado das palavras e também de integrar as novas palavras na rede de conhecimentos léxico-semânticos. Além disso, é importante destacar o contexto em que as palavras são apresentadas no enredo, visto que será significativamente diferente para um aluno aprendê-las de forma descontextualizada, apenas como uma lista de palavras para repetição, em contraste com as histórias que viabilizam a memorização a partir das relações linguísticas fomentadas por meio da LC.

Muitas vezes, é através do contexto e das ilustrações que os alunos são capazes de compreender a ideia central do texto e, de certa forma, reforçar aquelas palavras que já conheciam. De acordo com Gabriel e Moraes (2017, p. 42), “durante a fala extratextual, o professor pode suscitar um tratamento mais aprofundado das novas palavras e das suas relações com as que a criança já conhece”.

Desse modo, durante a LC, inúmeras palavras serão acessadas pelas crianças. Esse conjunto de palavras com as quais os sujeitos estão em contato chama-se vocabulário receptivo e ele está diretamente ligado ao processamento de informações, uma vez que diz respeito às palavras que a criança é capaz de compreender, logo, torna-se fundamental para a medida da habilidade intelectual (Ferracini *et al.*, 2006; Capovilla; Prudêncio, 2006).

O vocabulário receptivo diz respeito à capacidade da criança assimilar a linguagem, ou seja, a linguagem receptiva compreende o entendimento da entonação, da melodia da voz do outro durante a fala e do significado das palavras em seus diferentes contextos. A compreensão das palavras faladas tende a se desenvolver antes da habilidade de produzi-las, isto é, antes do vocabulário expressivo (Tibério, 2017).

Sousa (2011, p. 44) destaca a importância de distinguir os conceitos de conhecimento receptivo e expressivo (reprodutivo). Segundo a autora, o vocabulário receptivo envolve palavras faladas ou escritas que a pessoa consegue compreender e associar ao significado correto. Já o vocabulário expressivo (reprodutivo) refere-se às palavras que a pessoa consegue usar corretamente na fala ou escrita. Essa distinção é importante porque estudos mostram que, tanto em crianças aprendendo a L1 quanto em estudantes de L2, o vocabulário receptivo é geralmente maior que o expressivo (produtivo), ou seja, as pessoas compreendem mais palavras do que conseguem utilizar ativamente.

Outro fator que deve ser considerado é a aprendizagem incidental de palavras (Wilkinson e Houston-Price, 2013). Para Paribakht (2012), esse processo de aquisição de vocabulário ocorre de maneira imprevisível, pois não há como determinar quais palavras serão aprendidas e qual será o grau de aprendizado. A questão pontual é considerar se a intervenção instrucional pode auxiliar nesse processo, tornando-o mais direto e eficiente. Para o autor, a efetividade desse processo dependerá das estratégias pedagógicas e do momento em que a criança estabelece contato com essas palavras. Ainda que o contato seja de uma forma espontânea, a criança pode estar em um momento de atenção inconsciente, situação que pode ou não favorecer a ampliação de seu repertório lexical.

Considerando a importância dessa intervenção para a aquisição do vocabulário, Sousa e Gabriel (2011), apresentam estratégias pedagógicas possíveis durante a LC. As autoras

ressaltam que é através do contato com os livros e com as histórias neles narradas, que será possível direcionar o olhar dos estudantes para as palavras menos familiares. É imprescindível que, durante a LC, o adulto responsável pela leitura oriente os alunos a depositar a atenção para além das imagens, considerando algumas questões específicas do texto, questionando sobre a temporalidade, os encontros com palavras desconhecidas e palavras que rimam. Essa postura se faz importante para que, a cada sessão de LC, mais elementos contribuam para o desenvolvimento da bagagem linguística de cada aluno, pois o tamanho do vocabulário é uma das variáveis mais preditivas da compreensão leitora, já que quanto maior for o leque de palavras conhecidas pelo leitor, maior será a chance de compreender bem o texto (Sousa; Gabriel, 2011).

Sob o ponto de vista de Pereira (2021, p. 47),

Durante a infância, as crianças vão registrando no seu léxico mental as palavras que ouviram, as quais representam o significado das necessidades imediatas e da realidade que as cercam. Num primeiro momento do desenvolvimento da criança, é importante salientar que a sua capacidade de compreensão é bem maior que a capacidade de produção, justamente porque a criança capta informações de muitas outras pistas (gestos, expressões faciais, tom de voz).

Sousa (2011, p. 189), corrobora com a importância de respeitar o processo de desenvolvimento das crianças através da interação dos sujeitos com a língua e seus contextos de uso:

[...] o conhecimento lexical não é uma questão de tudo ou nada, mas um processo gradual construído a partir da interação do sujeito com a língua e com seus contextos de uso. As crianças não aprendem as palavras decorando seus conceitos, mas experimentando seus diversos sabores, suas diversas combinações e potencialidades. Em nossa pesquisa, principalmente durante a leitura mediada, ficou evidente que a cognição infantil é experimental e exploratória. A cada nova experiência com a língua, uma pequena porção de conhecimento é incluída nas redes semânticas das crianças. A curiosidade e a criatividade são processos participantes e impulsionadores da aquisição lexical por meio da leitura. A palavra é essencialmente polissêmica, flexível, volátil, artística. Justamente essas características tornam sua aquisição e compreensão complexas. Sempre temos novas nuances de sentidos, valores (emocionais, sociais) e dimensões para descobrir, que são tão diversos quanto a capacidade criativa humana no uso da língua. Essas características da palavra e da cognição infantil devem ser consideradas no processo educacional.

Assim, o desenvolvimento dessas habilidades deve ocorrer antes do ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que as bases para o processo de alfabetização já começam a ser desenvolvidas na EI através da literacia emergente. Vale destacar que crianças bilíngues não passam por um processo de alfabetização duplicado, pois elas transferem habilidades desenvolvidas em uma língua para outra (Alves; Finger, 2023).

É esperado que no período pré-escolar, as crianças desenvolvam produções linguísticas mais claras e compreensivas, aumentem o seu vocabulário, utilizem melhor as flexões gramaticais e comecem a elaborar uma sintaxe mais complexa. É importante que, antes de ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças tenham estabelecido contato com um repertório linguístico variado, acessado a linguagem escrita e apresentado um domínio completo do repertório fonético (Luque; Vila, 2004). Para que esses marcos do desenvolvimento linguístico das crianças em língua materna sejam correspondidos em sujeitos que frequentam escolas bilíngues e se caracterizam como bilíngues consecutivos, é necessário que o estímulo que é oferecido no ambiente escolar seja pensado com objetivos específicos que alcancem o aumento do vocabulário, mas também considere as questões de sintaxe. Considerando que, em muitos casos, o espaço escolar é o único ambiente em que os alunos estarão recebendo estímulos linguísticos na LA em questão, nesse caso, o trabalho realizado na escola assume uma responsabilidade ainda maior.

A prática de LC em língua inglesa, num contexto da Educação Bilíngue, oportuniza o contato com o vocabulário da LA, influenciando o desenvolvimento de um repertório lexical. Desse modo, oportunizar situações de LC em língua inglesa configura-se como uma possibilidade para que a LA esteja sendo explorada pelas crianças de uma forma contextualizada, podendo ser relacionada aos pontos de interesse dos estudantes, bem como a outros componentes curriculares. Durante a LC, os alunos estão colocando em prática algumas habilidades essenciais para a aprendizagem de uma LA, como compreensão oral (*listening*), ao ouvir a história, e produção oral (*speaking*), ao responder às perguntas formuladas pelo leitor adulto.

Considerando o desenvolvimento da habilidade de *speaking*, acredita-se que a compreensão e o desenvolvimento da fala dependam diretamente dos estímulos linguísticos aos quais os indivíduos são expostos. Do ponto de vista de Hubner e Ardenghi (2010), o *input* linguístico, os estímulos linguísticos recebidos, fundamentam-se nas diversas experiências proporcionadas às crianças pelo uso que as pessoas ao seu redor fazem da língua ao interagirem entre si e, principalmente, ao interagirem diretamente com as crianças. Nesse sentido, é possível que o momento em que as crianças participam de uma sessão de LC em língua inglesa seja considerado como uma situação em que elas estão expostas ao *input* linguístico, uma vez que estarão interagindo a partir da história. Leffa (2012) vai ao encontro de Hubner e Ardenghi, ao considerar que no momento em que o *input* linguístico está sendo desenvolvido, as quatro habilidades linguísticas precisam ser integradas: fala, leitura, escrita e escuta.

A LC de um livro escrito em língua inglesa apresenta-se como um rico estímulo linguístico à aprendizagem da LA e favorece o desenvolvimento de habilidades predictoras no processo de alfabetização. Segundo Justice e Kaderavek (2002), acreditava-se que as crianças nessa idade não apresentariam interesse algum na leitura e na escrita, portanto, qualquer atividade que envolvesse ler e escrever não era uma preocupação na EI. Entretanto, atualmente, após a realização de estudos e pesquisas acerca da literacia emergente, o contato com a leitura e a linguagem escrita passou a ser cada vez mais explorado desde os primeiros meses de vida das crianças. Nesse sentido, é importante salientar que mesmo antes de alcançar a autonomia necessária para ler e escrever, as crianças podem (e devem) vivenciar práticas que proporcionem o contato com as quatro habilidades linguísticas de uma língua, além da manipulação e visualização de letras e contato com os livros literários.

A exploração e elaboração acerca do significado das palavras, durante a LC, é um dos fatores mais relevantes para ampliação do léxico, pois somente a leitura do texto presente no livro pode não ter um efeito independente, embora possa contribuir para o aumento e densidade de novos itens de vocabulário de baixa frequência. Durante a LC, o vocabulário estará sendo evidenciado, bem como a pronúncia, a relação entre a imagem e a ortografia da palavra em língua inglesa, a partir disso, o professor poderá solicitar que os alunos repitam o vocabulário, que criem frases a partir da história, dentre outras possibilidades (Justice et al., 2005).

Outro fator relevante para a aquisição de uma LA, nesse caso, o inglês, é o alfabeto utilizado pelas duas línguas (português e inglês), o que também facilita esse processo. Um estudo desenvolvido por Bialystok *et al.* (2005) comparou 132 estudantes de diferentes contextos, em inglês: *backgrounds*, considerando suas línguas de uso, as quais variam do cantonês/inglês, hebraico/inglês, espanhol/inglês e confirmou que, quando as línguas utilizam o mesmo sistema de escrita, o conhecimento acerca do processo de alfabetização é transferido de uma língua para a outra. Dessa forma, as crianças que se alfabetizam, ou seja, aprendem a ler em línguas com o mesmo alfabeto, apresentam uma habilidade leitora superior àquelas que aprendem a ler em duas línguas com sistemas de escrita diferentes.

Consoante Alves e Finger, (2023, p. 148) “[...] o desenvolvimento de habilidades metafonológicas nas duas línguas contribui para acelerar a alfabetização tanto na L1 quanto na LA”. Os autores propõem uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento das habilidades metafonológicas desempenhadas na EI, uma vez que elas podem ser exploradas através de jogos com o objetivo de estimular as associações das letras e sons das palavras. A partir desse contato com as rimas e sons da língua, conexões são constituídas no aprendizado

e quanto maior forem as oportunidades de uso e contato com esses aspectos da língua em questão, maiores serão as relações estabelecidas pela criança entre a sua primeira língua e a LA. Reyes (2006, p. 47) reforça que “a consciência fonológica e o conhecimento sobre a escrita em uma língua normalmente apoiam o desenvolvimento na outra língua”. O professor poderá escolher obras literárias específicas com rimas para proporcionar esse contato ou utilizar outras histórias e/ou situações que oportunizem o desenvolvimento da consciência fonológica.

Além disso, oportunizar reencontros com o vocabulário estudado na LA mostra-se essencial ao processo de memorização e internalização da palavra. Portanto, a leitura repetida de uma mesma obra auxiliará na apropriação de elementos linguísticos presentes na história, assim como atividades pedagógicas (como jogos e dinâmicas) que se relacionem com o vocabulário apresentado no contexto da história escolhida para a sessão de LC.

A prática de LC em LA proporciona o contato e a aquisição de vocabulários novos, entretanto, trata-se de uma prática pouco difundida em estudos brasileiros, logo, a importância de conhecer seus benefícios e os aspectos envolvidos para realizá-la tanto no âmbito escolar quanto familiar.

No momento da LC, é importante que o docente explore ao máximo o uso da LA, direcionando a atenção dos alunos para as imagens e palavras correspondentes, ampliando o conhecimento do significado e usos das palavras de baixa frequência, proporcionando conexões entre a história lida e as dinâmicas realizadas, considerando, também, os assuntos de interesse do grupo.

Grover, Rydland, Gustafsson e Snow (2020) realizaram uma pesquisa com crianças bilíngues da pré-escola na Noruega, focada na LC como suporte para a aprendizagem da segunda língua (L2). Os pesquisadores queriam saber se a LC apoiava o desenvolvimento da linguagem e o ganho acadêmico de longo prazo; e auxiliava no desenvolvimento da língua materna (L1) e da L2. Os resultados desse estudo evidenciaram que a LC, tanto na escola quanto em casa, teve impacto positivo no vocabulário e habilidades gramaticais da L2, além de melhorias na compreensão de aspectos socioemocionais. Entretanto, o ambiente e a condução da LC influenciaram os resultados, assim como a escolha das palavras-alvo, que variaram em frequência de uso entre as línguas. A pesquisa destacou também a importância de preparar os professores para conduzir as sessões de LC com qualidade.

Zucker et al. (2013), desenvolveram um estudo que analisou como a prática frequente e interativa de LC na pré-escola influencia o desenvolvimento a longo prazo das habilidades de linguagem e alfabetização das crianças, como: reconhecimento de palavras, vocabulário e

compreensão oral. Os resultados do estudo mostraram que a LC realizada com frequência apresenta um efeito positivo no desenvolvimento das habilidades de linguagem e alfabetização, com benefícios não apenas na pré-escola, mas também nas fases posteriores da escolarização.

Justice et al. (2009) desenvolveram um estudo com o objetivo de investigar o impacto da leitura de livros com crianças na pré-escola, dando ênfase ao uso de referências explícitas à escrita (*print referencing*). A prática de *print referencing*, durante a LC, exige que o leitor adulto direcione a atenção das crianças e destaque, de forma explícita, alguns aspectos da linguagem escrita como: letras, palavras e a direcionalidade da escrita. Essa prática visa o desenvolvimento das habilidades iniciais de alfabetização das crianças (literacia emergente). Os estudos de Justice et al. (2009), relacionados a técnica de *print referencing* durante a LC, apontam que a prática acelera o desenvolvimento de literacia emergente em crianças pré-escolares, influenciando nas habilidades de consciência de letras e palavras e conhecimentos sobre o sistema de escrita. A pesquisa estabeleceu um comparativo entre grupos de crianças que participaram de leituras com e sem o uso de *print referencing*. O grupo de crianças em que os professores realizavam as referências explícitas à escrita no texto apresentou maiores ganhos no desenvolvimento da literacia emergente do que aquelas que participaram de leituras típicas, ou seja, sem referência à escrita. Os resultados também mostraram que essa técnica pode ser facilmente implementada em ambientes de sala de aula.

Grover et al. (2020) buscaram investigar os efeitos da LC em pré-escolas no aprendizado de uma L2 por crianças bilíngues. Os pesquisadores comprovaram a eficácia da prática de LC para o desenvolvimento de uma LA, considerando a LC como uma ferramenta eficaz para auxiliar na aprendizagem de uma L2 com crianças bilíngues. Os dados do estudo apresentaram resultados significativos na aquisição de vocabulário e em outras habilidades linguísticas de crianças em L2, principalmente quando a LC é acompanhada por questionamentos realizados pelo leitor adulto. A pesquisa também testou o nível de interação entre o professor e a criança, comprovando que os professores que engajaram as crianças durante a LC, através de perguntas e estímulos, apresentaram melhores resultados no desenvolvimento da L2, evidenciando que, independentemente do nível de exposição à L2 fora da escola, a LC em sala de aula contribuiu para avanços no aprendizado de L2.

Brown et al (2022), destaca que na faixa-etária da primeira infância, os caminhos neurais ainda estão sendo estabelecidos, eles estão associados aos resultados acadêmicos posteriores, tanto no ensino fundamental (3ª série; 8–9 anos), quando as crianças ainda estão em processo de alfabetização, quanto no ensino fundamental posterior (5ª série; 10–11 anos),

quando as crianças já dominam a alfabetização e precisam ser leitores fluentes. Investir em momentos de LC na rotina das crianças pode trazer ganhos para o futuro educacional dos estudantes. A pesquisa apresenta dados de crianças que os pais e/ou cuidadores liam por aproximadamente 11 minutos diários na primeira infância. A amostra com 3547 crianças apresentou um desempenho superior em leitura, ortografia e gramática nos anos escolares subsequentes das crianças que vivenciavam a LC em casa. Os resultados da pesquisa evidenciam que não são apenas as longas sessões de leitura que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, momentos diários na rotina da criança já fazem a diferença em seus desempenhos acadêmicos.

O estudo realizado por Collins (2009), “ELL preschoolers’ English vocabulary acquisition from storybook reading” nos pares português (língua materna) e inglês (LA), investiga os efeitos das explicações detalhadas, vocabulário inicial e práticas de leitura em casa na aquisição de vocabulário em uma LA por meio da leitura de livros. Oitenta crianças, em fase pré-escolar, realizaram o pré-teste com vocabulário receptivo em língua materna e adicional e foram distribuídos em grupo experimental e controle. As crianças do grupo experimental ouviram três vezes as histórias selecionadas, durante três semanas. Esse grupo contava com o apoio de explicações detalhadas sobre o vocabulário-alvo, enquanto o grupo controle ouviu as mesmas histórias sem as explicações. Posteriormente, os pais responderam um questionário com informações sobre a frequência, o conteúdo e o idioma das práticas de leitura em casa. Os dados indicaram efeitos significativos nas variáveis na aquisição de palavras-alvo em um contexto de leitura em voz alta, com foco nas crianças na idade pré-escolar desenvolvendo uma L2. Os resultados evidenciaram que as explicações detalhadas desempenharam o papel mais importante no desenvolvimento de vocabulário, mostrando-se como o fator mais forte na análise dos dados. As explicações não apenas auxiliaram no processo de compreensão das palavras-alvo, mas também proporcionaram um conhecimento mais específico do contexto, o que contribuiu para a retenção do vocabulário. O vocabulário inicial, em inglês, teve um efeito significativo e independente na aprendizagem de palavras-alvo, enquanto o vocabulário receptivo inicial, em língua materna, não apresentou esse efeito. A frequência das práticas de leitura no âmbito familiar, relatadas pelas famílias, também destacou-se como um fator importante, visto que os resultados das crianças que os pais liam com maior frequência foram superiores aos demais participantes.

Nielsen e Friesen (2012), analisaram o efeito das intervenções baseadas em livros de histórias para o desenvolvimento do vocabulário e da narrativa em pequenos grupos de alunos em idade pré-escolar. A pesquisa aconteceu com 28 crianças de uma escola urbana da

periferia, as crianças foram divididas de forma aleatória em grupos menores de intervenção e controle. Esses participantes foram considerados com lacunas expressivas no desenvolvimento de aspectos da linguagem comparado a seus pares, especialmente nas questões semânticas, sintáticas e de compreensão e produção das narrativas. O grupo que participou da intervenção esteve em contato com as histórias por 12 semanas por 30 minutos, o adulto mediador desse momento era um aluno do doutorado. A cada semana o livro de intervenção mudava, para cada livro foram selecionadas de seis a sete palavras-alvo. O grupo controle não participou da intervenção com os livros de histórias como o grupo experimental, esse grupo participou de atividades típicas do currículo escolar.

Ao final da pesquisa, o grupo da intervenção apresentou maiores resultados em medidas padronizadas e não padronizadas de vocabulário e desempenho narrativo do que as crianças do grupo controle. Portanto, todos os participantes do grupo de intervenção obtiveram ganhos significativos do pré para o pós-teste no primeiro conjunto de palavras, apenas um aluno não manteve esse ganho. As limitações da pesquisa apontam a necessidade de ampliar o tamanho da amostra e de utilizar um cenário mais variado de participantes, uma vez que a pesquisa foi realizada em um cenário único. Outro aspecto considerado pelas limitações foi a discrepância entre os participantes desse estudo em comparação com seus pares em medidas padronizadas de linguagem.

As explicações detalhadas e outras formas de interação durante a LC, como a formulação de perguntas, são apresentadas como estratégias para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na LA. Na próxima seção, esse aspecto será aprofundado, destacando a importância da formulação de perguntas durante a LC para a aquisição de vocabulário em LA.

2.5.2 A formulação de perguntas na leitura compartilhada e o desenvolvimento de vocabulário

A prática de LC configura-se como um momento oportuno para o desenvolvimento do vocabulário infantil em LA, seus efeitos positivos representam o resultado de diversos fatores, os quais estão relacionados com a escolha do livro, planejamento da LC e a qualidade da interação. Envolver as crianças durante a LC, através da formulação de perguntas, tem apresentado resultados benéficos em diversas pesquisas que visam o desenvolvimento de vocabulário infantil em contextos bilíngues.

A formulação de perguntas tem sido foco de inúmeras pesquisas, pois representa aproximadamente um terço das conversas extratextuais dos professores, durante a LC (Rivera et al., 2005; Massey et al., 2008), constituindo-se como um dos recursos mais comuns que estão sendo utilizados por eles. As perguntas conduzidas pelo adulto leitor, diferentemente de outros tipos de conversas (comentários e explicações, por exemplo), estimulam as crianças a ampliar a sua experiência com a linguagem, tanto oral como escrita, por meio das relações cognitivas que elas estabelecem para responder aos questionamentos (Whitehurst et al., 1994). Fazer perguntas é uma técnica proeminente porque pode ser usada tanto para dar suporte à atividade da LC como para avaliar a aprendizagem das crianças (Kintsch, 2005), com base nas respostas que elas fornecem às perguntas formuladas. Diante disso, o leitor deve estar muito atento às respostas dadas pelas crianças, pois elas refletem diretamente o nível de compreensão delas acerca do que está sendo desenvolvido no momento da LC.

Diversas pesquisas apontam efeitos positivos quando a LC é acompanhada da formulação de perguntas. Walsh e Hodge (2018) em *Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children*, apresentam importantes dados sobre o impacto das perguntas elaboradas por professores no desenvolvimento da linguagem das crianças durante a LC. Perguntas complexas exigem respostas mais elaboradas e tendem a promover o uso de vocabulário mais sofisticado pelas crianças, enquanto perguntas simples podem ser respondidas com apenas uma palavra. Aquelas perguntas que suscitam uma discussão colaborativa entre o grupo são consideradas mais significativas para o desenvolvimento da linguagem das crianças. Os autores evidenciam que as perguntas funcionam como canais para que as crianças acessem as histórias estabelecendo conexão com o conteúdo do livro e suas reflexões pessoais. As perguntas incentivam, além da reflexão, o engajamento das crianças durante a LC. Ao estabelecerem essas conexões, é possível associar esse fato ao aumento da linguagem receptiva por meio da compreensão, da linguagem expressiva e da produção verbal que a criança pode utilizar através de seu repertório linguístico para se comunicar e expor suas ideias e opiniões. O próprio título da pesquisa questiona: "Os professores estão fazendo as perguntas certas?", para que, de fato, a LC apresente seus efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo infantil, é muito importante que os professores tomem consciência da importância da formulação de perguntas adequadas e com objetivos específicos durante a LC, compreendendo o papel dessa ferramenta para gerar impactos positivos na aquisição de vocabulário.

No mesmo sentido, o pesquisador Milburn et al. (2014), buscou investigar estratégias para aprimorar a capacidade dos professores de pré-escola de mediar diálogos e perguntas durante a LC com crianças de idade pré-escolar. O estudo analisa como intervenções direcionadas e planejadas podem auxiliar os professores a promover interações mais ricas e significativas durante a LC, a fim de melhorar o desenvolvimento da linguagem das crianças. O principal objetivo foi examinar como o treinamento específico para os profissionais que realizam a prática de LC aprimora as habilidades de estabelecer pausas na prática de LC para fazer questionamentos acerca da história.

É ressaltado pelos pesquisadores que a LC configura-se como uma prática essencial para o desenvolvimento da linguagem, mas sua eficácia se dá baseada na qualidade das interações verbais entre o professor e as crianças. Portanto, a pesquisa apresenta uma estratégia de intervenção, por meio de uma capacitação para os professores, para prepará-los a respeito de como e quais perguntas realizar durante a LC. Os grupos de educadores da pré-escola receberam um treinamento com técnicas para realizar a LC de uma forma que favoreça o desenvolvimento linguístico dos alunos, especialmente no que diz respeito às perguntas. Essas técnicas foram aplicadas no contexto de sala de aula, e o impacto foi medido em termos de engajamento das crianças e do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Após o treinamento, os professores foram significativamente mais capazes de mediar conversas enriquecedoras durante a LC. Eles passaram a elaborar perguntas mais desafiadoras (complexas) exigindo respostas mais elaboradas das crianças. As crianças que vivenciaram a LC com os profissionais treinados apresentaram avanços significativos em vocabulário, compreensão de leitura e habilidades expressivas. O estudo também apontou que as crianças se mostraram mais envolvidas e interessadas durante a LC quando os professores utilizavam as técnicas ensinadas, resultando em maior participação e interação.

A pesquisa Blewitt et al. (2009) investigou de que forma perguntas feitas durante a LC podem influenciar na aquisição de vocabulário por crianças em idade pré-escolar. Os pesquisadores analisaram o efeito de perguntas "quando" e "como" sobre o aprendizado de novas palavras. O grupo foi dividido para participar de sessões de LC nas quais os educadores faziam perguntas específicas. O foco estava nas perguntas que pediam às crianças que identificassem palavras novas (perguntas "como") e aquelas que solicitam a localização de eventos no tempo (perguntas "quando"). Os testes foram realizados antes e depois das sessões de LC (pré e pós-teste). Os resultados indicaram que as perguntas que exigiam das crianças uma explicação ou descrição de uma situação (perguntas "como") foram associadas a uma maior ampliação de vocabulário. Isso acontece porque esse tipo de pergunta requer da criança

uma maior conexão entre o conteúdo da história e suas próprias experiências. Enquanto as perguntas "quando" não apresentaram um aprendizado de palavras tão significativo. Sendo assim, considera-se que as perguntas temporais são menos eficazes para promover a reflexão e a exploração do significado das palavras.

Nesses momentos de interação através da LC, o desenvolvimento da língua está acontecendo através da aprendizagem de outros assuntos, os quais podem ser explorados através da formulação de perguntas. Esse fenômeno, nomeado em língua inglesa como *Language Through Learning* (Cummins, 2000; Garcia, 2014), favorece o desenvolvimento linguístico das crianças interligando-o com diferentes contextos e saberes evidenciados através da temática das histórias. Ainda que os alunos manifestem-se em língua materna, buscando responder questões relacionadas à leitura, o professor poderá transformar esse momento em um caminho para o desenvolvimento da aprendizagem da LA. Muitas das observações, comentários e questões apontadas pelas crianças serão norteadoras na escolha de temáticas para as interações futuras.

As situações em que as crianças participam primordialmente utilizando a língua materna para responder às perguntas realizadas em LA, apresentam-se como novas oportunidades de estabelecer contato e retomar a importância de realizar tentativas de uso da LA. Portanto, nesses momentos cabe ao mediador reformular a frase dita pela criança, utilizando a LA, colocando-a novamente em contato com a língua a ser desenvolvida e restabelecendo a predominância dela, uma vez que a LC está servindo como uma “ponte” para o desenvolvimento do bilinguismo, em especial à aquisição de vocabulário.

Além do estabelecimento da predominância do uso da LA durante as sessões de LC, o tipo de pergunta a ser feita para as crianças é outro aspecto que deve ser considerado. Quando o professor dedica seu tempo para planejar a LC, ele deverá pensar nos objetivos linguísticos que pretende desenvolver e nas estratégias para envolver as crianças antes, durante e após a leitura do livro. Com relação ao papel da criança e da escola nessa condição, Marcelino (2019, p. 63) aponta que:

É importante lembrar que o agente da aquisição é a criança, que tem a seu dispor toda sua capacidade inata de desenvolvimento da linguagem e merece ter todas as condições para utilizá-la da melhor maneira. O papel da escola, [...] é oferecer as melhores oportunidades para que a L2 se desenvolva.

Considerando a contribuição do autor, a prática de LC, à luz das teorias e pesquisas acerca do tema, desenvolve-se como uma estratégia metodológica nas aulas de língua inglesa, constituindo-se como uma das formas de fornecer aos alunos vivências significativas para que

a LA seja desenvolvida, especialmente considerando a aquisição de vocabulário inserida no contexto das histórias e através da formulação de perguntas. Normalmente, quando tratamos sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa com crianças em um contexto de Educação Bilíngue, e consideramos a prática de LC, surgem os recorrentes comentários: “A aula é toda em língua inglesa?”, “Os alunos respondem em inglês?”, “Eles têm repertório para ouvir uma história em língua inglesa?” ou “Primeiro o professor lê o livro e depois traduz? E as crianças entendem?”. A figura docente, frente à realidade de seus alunos, necessita estabelecer criteriosamente a forma como a prática de LC acontecerá para que contemple o uso da LA e proporcione a construção da aprendizagem de uma forma confortável aos alunos.

A crença de que a aprendizagem simultânea de duas línguas na infância pode ocasionar algum atraso no desenvolvimento infantil, especialmente relacionados à linguagem oral e escrita, ainda persiste. Com relação aos “achismos”, Gabriel (2023, p. 14), apresenta suas contribuições no livro *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*:

Novamente, ao invés de confiarmos nos achismos, que levaram muitas famílias a evitar a educação bilíngue na infância, podemos buscar nas pesquisas científicas, amplamente referenciadas nesta obra, os argumentos para sustentar a possibilidade e as vantagens da educação bilíngue desde os primeiros anos de vida. De fato, o que vai garantir o sucesso da aprendizagem de duas línguas simultaneamente é a constância de uso dessas línguas em atividades comunicativas com outros interlocutores, monitoradas, mediadas e instigadas pelo professor.

Ainda que o ideal seja que as crianças estejam expostas à LA durante o maior tempo possível, romper completamente com o uso de sua língua materna em sala de aula pode não ser recomendável desde o princípio, considerando a importância de que a introdução da LA aconteça de forma gradual.

Assim, torna-se importante que os professores estabeleçam uma relação de equilíbrio entre o uso da LA e da língua materna das crianças. À medida que os alunos vão se familiarizando com as situações de interação na LA, aumenta-se o uso em diferentes contextos. O mesmo aplica-se ao momento da realização da LC, é necessário considerar a bagagem linguística dos estudantes para realizar a escolha do livro, visando o estabelecimento de conexões, buscando mostrar ao grupo as inúmeras possibilidades e a importância da LC. Com esse propósito, é fundamental que o leitor adulto esteja preparado para exercer o que presume uma prática de LC de qualidade: planejar a LC com base na intencionalidade pedagógica, oferecendo para as crianças estímulos cognitivos para que a aquisição de vocabulário aconteça por meio das perguntas elaboradas pelo leitor adulto.

A partir da revisão dos conceitos teóricos que envolvem a temática de pesquisa, abordados nas seções anteriores, apresentamos, na sequência, a metodologia de pesquisa desenvolvida com o objetivo de ampliar os conhecimentos e aprimorar as práticas de LC em contexto bilíngue.

3 METODOLOGIA

Para investigar os efeitos da LC de livros na aquisição de vocabulário na LA, com crianças da EI, foi utilizado o método de pesquisa experimental e os dados foram analisados de forma quali-quantitativa⁵.

A participação das crianças na pesquisa foi autorizada pela direção da escola e pelos pais dos participantes. Todos os documentos exigidos para a realização da pesquisa foram lidos e assinados pelos responsáveis: Carta de Anuência (Apêndice A), Termo de Assentimento do Menor Livre e Esclarecido (Apêndice B) e Termo de consentimento para responsabilizado (Apêndice D). Todos os termos e procedimentos estavam em condições de execução, os quais foram analisados e validados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (Protocolo 6.865.536) (Apêndice C). Os dados de todos os participantes foram coletados, porém, somente os dados daqueles que se enquadram nos critérios de inclusão foram computados para esta pesquisa. Para a amostra final, foram considerados os dados das crianças dentro da idade estabelecida (5 a 6 anos) e com desenvolvimento cognitivo, auditivo e visual típico⁶.

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

Investigar os efeitos da leitura compartilhada (LC) de livros, realizada com crianças da EI, na aquisição de vocabulário na língua adicional (LA), em contexto de Educação Bilíngue.

3.1.2 Objetivos específicos

Comparar os efeitos da LC x LT para a aquisição de vocabulário em LA, em contexto de Educação Bilíngue para aferir possíveis benefícios da intervenção.

⁵ Todas as análises estatísticas foram realizadas no RStudio (Posit Team, 2023). Os dados foram processados para garantir que somente participantes com medições nas etapas pré e pós fossem considerados na análise.

⁶ Os participantes portadores de problemas cognitivos, neurológicos ou comportamentais e deficiência intelectual (com laudo) não foram considerados para a análise.

Produzir materiais didáticos que auxiliem os educadores da primeira infância a implementar a LC com base em estratégias que promovam o desenvolvimento de vocabulário em LA, em contexto de Educação Bilingue.

3.2 Hipóteses

As reflexões acerca da temática da dissertação nos conduziram a um conjunto de hipóteses que podem ou não ser confirmadas com a intervenção. As seguintes hipóteses estão relacionadas à forma como a prática de LC, em um contexto bilíngue, pode influenciar positivamente na aquisição de vocabulário em LA:

- 1) A prática de LC influencia positivamente a aquisição de vocabulário de LA em contexto bilíngue.
- 2) A LC contribui para um aumento significativo do vocabulário das crianças em LA em comparação com a LT de livros.
- 3) As crianças do GE terão escores mais altos no pós-teste em relação às crianças do GC.
- 4) Atividades didáticas realizadas antes, durante e após a LC contribuem para a aquisição de vocabulário em LA.

3.3 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Os instrumentos para a coleta de dados foram elaborados e/ou selecionados de acordo com os objetivos do estudo, e foram divididos em 4 partes:

- a) Questionário sociodemográfico dos participantes (Apêndice E).
- b) Teste vocabulário receptivo adaptado a partir do *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn, 2019), utilizados no pré-teste e pós-teste;
- c) Intervenção de LC e LT de três livros de literatura infantil.
- d) Material didático de implementação da LC, contendo estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a LC, bem como atividades didáticas a serem desenvolvidas após a leitura (Apêndice F), (Apêndice G) e (Apêndice H).

O questionário sociodemográfico (Apêndice E) foi enviado aos pais das crianças, via *Google Forms*. As questões presentes no formulário permitiram traçar o perfil dos participantes, com base em informações relevantes, como o contato com livros, a vivência de

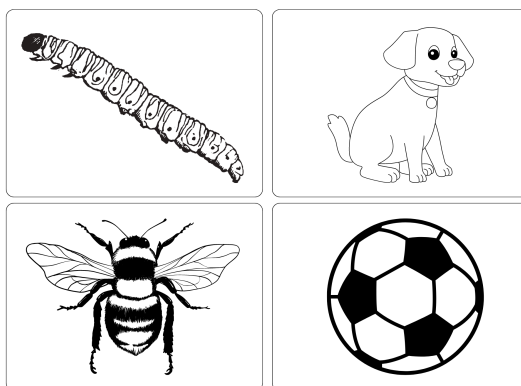
leitura de histórias no âmbito familiar, o contato com a LA (nesse caso o inglês), o tempo de frequência no currículo bilíngue e o grau de escolarização dos pais.

3.3.1 Teste de vocabulário receptivo

O *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) (Dunn, 2019) é um instrumento que pode ser usado para medir a aquisição de vocabulário receptivo de crianças e adultos. O teste pode ser aplicado a pessoas com a idade mínima de 2 anos e 6 meses a mais de 90 anos. Apesar de ser um teste muito utilizado para avaliar o vocabulário receptivo de crianças em língua materna (Tibério, 2017; Araújo et al., 2010; Vaz, Schmidt, 2019; Asfora et al., 2007), não encontramos estudos que relacionem o teste especificamente com a prática de LC e a aquisição de vocabulário em LA. Além disso, as pesquisas que utilizaram o teste se concentram majoritariamente no cenário internacional e são raras no cenário nacional (Capovilla et al., 1997). O teste é organizado de acordo com o modelo de múltipla escolha. São escolhidas 4 imagens para identificar as palavras-alvo selecionadas pelo examinador para a realização da pesquisa. O teste não exige que o indivíduo leia, escreva ou vocalize a palavra-alvo; a tarefa do participante é selecionar, dentre as alternativas, a figura que melhor represente a palavra falada pelo examinador (Capovilla et al., 1997).

As imagens correspondentes às palavras-alvo, escolhidas para o pré-teste e pós-teste, foram selecionadas pela pesquisadora, com base no modelo original do teste, com quatro imagens em preto e branco, sendo uma delas correspondente à palavra-alvo dita pelo aplicador (Figura 1).

Figura 1 - Exemplo de teste de vocabulário receptivo adaptado para a pesquisa



Fonte: A autora (2024)

Foram selecionados substantivos para representar as palavras-alvo do instrumento, pois entendemos que seriam mais acessíveis para a faixa etária dos participantes bem como para a seleção de imagens. Além disso, optamos pela escolha de palavras que pudessem variar entre mais familiares e menos familiares aos alunos. No total, foram selecionadas oito palavras-alvo (e oito imagens correspondentes) para cada um dos três livros (Quadro 2). Conforme as diretrizes do instrumento, o vocabulário receptivo dos alunos é testado com base na seleção de palavras-alvo das histórias que serão utilizadas na intervenção. Esse teste tem por objetivo avaliar o conhecimento das palavras-alvo antes e após a intervenção, com base na LT e na intervenção de LC.

Quadro 1 - Palavras-alvo selecionadas para o teste de vocabulário

Livros	Palavras-alvo
Livro 1 - <i>The very hungry caterpillar</i>	<i>cheese, caterpillar, plum, cocoon, lollipop, pickle, leaf, house.</i>
Livro 2 - <i>Guess how much I love you in the winter</i>	<i>snow, leaf, web, feather, tree, spider, bird, hop.</i>
Livro 3 - <i>Happy birthday, Moon</i>	<i>sky, moon, river, mountain, money, hat, head, wind.</i>

Fonte: A autora (2024)

Em um primeiro momento, os testes foram planejados para serem realizados em material impresso, seguindo o formato original do *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn, 2019). Ao avaliarmos o tempo para a realização da coleta de dados, consideramos a possibilidade de informatizá-los, uma vez que, no formato digital, mais alunos poderiam realizar o teste ao mesmo tempo, enquanto na versão manual a pesquisadora faria a coleta individualmente. O processo de planejamento dos testes nesse novo formato iniciou no mês de agosto, permitindo que fosse possível iniciar a coleta de dados na primeira semana de outubro, após diversas reuniões para alinhamentos com a profissional responsável pela informatização dos testes. A adaptação do teste para a linguagem de programação JAVA foi realizada por uma aluna do curso de Computação que faz parte do grupo de pesquisa da orientadora deste trabalho.

Após a transformação para o formato Java, os testes passaram por mais uma adaptação antes de serem aplicados com os participantes. As imagens selecionadas pela pesquisadora

permaneceram em preto e branco de acordo com o padrão *Peabody*, mas, ao invés de apontar para a imagem após o estímulo auditivo, o participante foi convidado a apertar uma das teclas marcadas no teclado (Q/W/A/S), que correspondiam às imagens do teste (Q = imagem na parte superior esquerda, W = superior direita; A = inferior esquerda; S = inferior direita). Considerando o tempo disponível para a realização dos testes e a familiaridade com o uso de teclados que não são *touch*, optou-se por utilizar nas teclas selecionadas uma sequência de adesivos coloridos que representasse cada palavra-alvo. Essa sequência de cores aleatórias foi fixada nas imagens e espelhada no teclado para que os alunos pudessem fazer a correspondência, conforme exemplo abaixo. Portanto, ao ouvir a palavra pelo fone de ouvido, a criança deveria escolher uma tecla para pressionar com a bolinha na cor correspondente (Figura 2).

Figura 2 - Adaptação do teste com os adesivos espelhados na tela e teclado



Fonte: A autora (2024)

Para a realização dos testes de vocabulário (pré-teste e pós-teste), os alunos foram chamados em grupos de quatro participantes por vez para se dirigirem até a sala onde os testes estavam sendo realizados. Antes de efetivamente iniciar, a pesquisadora informou aos estudantes que eles seriam chamados para a realização dos “jogos” que seus pais e/ou responsáveis haviam autorizado a participação.

Foram utilizados quatro *notebooks* e fones de ouvido para a realização dos testes. Todos os alunos demonstraram interesse pelo formato em que os testes foram realizados e questionaram a pesquisadora se eles estavam acertando a resposta. A maioria dos alunos reconhecia o feedback “*very good*” e relatava que estava indo bem, que havia entendido a palavra.

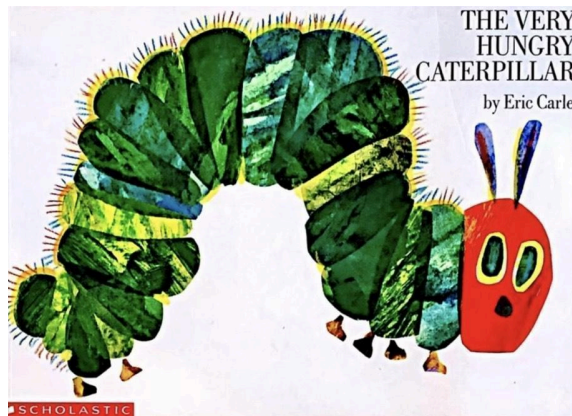
O mesmo aconteceu nas palavras-alvo que as crianças não demonstravam familiaridade, alguns participantes questionaram qual era a palavra correta e solicitaram ajuda. Nesses momentos, a pesquisadora retomou o combinado com de que, durante os jogos testes, era necessário silêncio para não atrapalhar os demais participantes. Durante a realização do teste de vocabulário, muitos participantes acreditaram estar se comunicando com a voz que emitia os comandos e, por isso, responderam com palavras como: *hello*, *goodbye* e *thank you*. Após a finalização dos testes, uma tabela em formato *csv*⁷ era gerada e a professora responsável pela pesquisa organizava todos os dados em uma única pasta dividida entre os três grupos de participantes. Os dados do pré-teste e do pós-teste foram coletados com todos os participantes individualmente, por meio do uso de fones de ouvido e um computador, na LA (inglês), totalizando seis testes por criança. A escolha por esse formato de testes buscou uma avaliação objetiva, rápida e precisa. Após essa etapa, os dados foram computados em tabelas do Excel.

3.3.2 Intervenção de LC com os livros de literatura infantil

Para a realização da intervenção de LC, foram selecionados três livros de literatura infantil: *The very hungry caterpillar* (Figura 3), *Guess how much I love you in the winter* (Figura 4), *Happy birthday, Moon* (Figura 5), escritos em inglês.

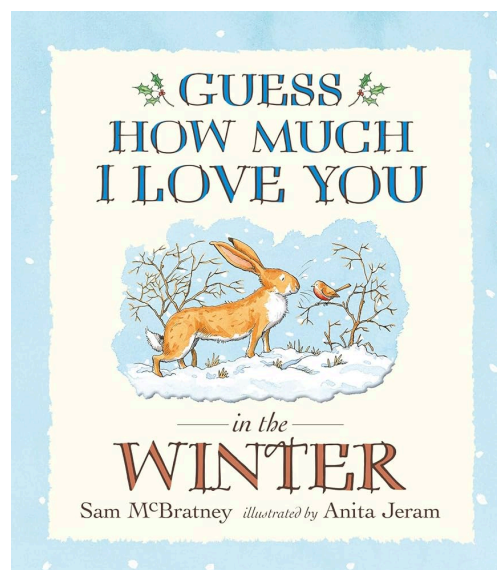
⁷ *Comma-separated-values* é um arquivo de texto que armazena dados em formato de tabela

Figura 3 - Livro 1 - *The very hungry caterpillar*⁸



Fonte: A autora (2024)

Figura 4 - Livro 2 - *Guess how much I love you in the winter*⁹

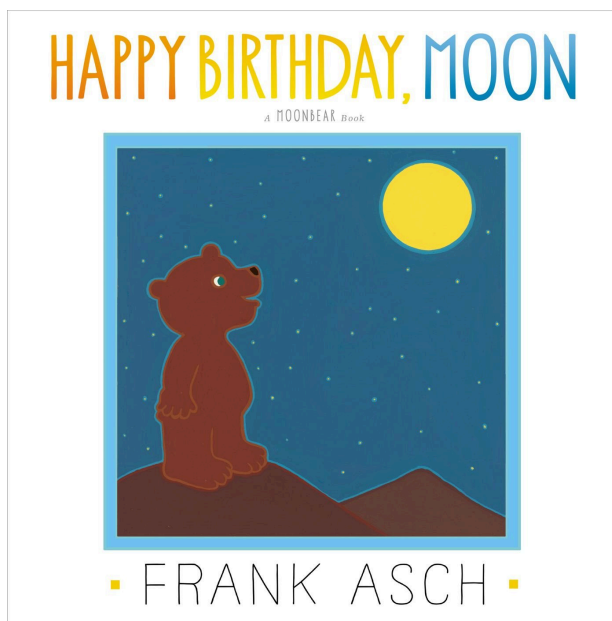


Fonte: A autora (2024)

⁸ CARLE, Eric. **The very hungry caterpillar**. London: Puffin Books, 2021. 20 p. ISBN 978-0-241-00300-8.

⁹ McBRATNEY, Sam. **Guess How Much I Love You in the Winter**. Walker Books Ltd, 2014. 24 p. ISBN 978-1406354287.

Figura 5 - Livro 3 - *Happy birthday, Moon*¹⁰



Fonte: A autora (2024)

Os participantes foram divididos em três grupos: A (turma 55), B (turma 56) e C (turma 57), que correspondem a três turmas de EI (Nível 5) da escola bilíngue em que a pesquisa foi desenvolvida. A fim de proporcionar a experiência de LC para todos os grupos, foi organizado um rodízio entre o grupo controle (GC) (leitura típica) e grupo experimental (GE) (leitura compartilhada), conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição das sessões de leitura por grupos

Livros	Grupo A (turma 55)	Grupo B (turma 56)	Grupo C (turma 57)
<i>The very hungry caterpillar</i>	GE	GC	GE
<i>Guess how much I love you in the winter</i>	GE	GE	GC
<i>Happy birthday, Moon</i>	GC	GE	GE

Legenda: GE - grupo experimental (leitura compartilhada); GC - grupo controle (leitura típica);

Fonte: A autora (2024)

¹⁰ BROWN, Frank. **Happy Birthday, Moon**. Prentice Hall, 2014. 32 p. ISBN 978-0133836875.

A divisão entre o GC e o GE foi pensada de modo que todos os alunos tivessem o mesmo número de sessões de LC e de LT (2 sessões de LC e 1 LT para cada turma).

No GC, a LT foi conduzida sem interação, ou seja, a professora conduzia a leitura do livro sem fazer perguntas, comentários ou qualquer diálogo além da leitura do texto em si. Quando havia alguma pergunta ou comentário formulado pelas crianças, a professora respondia com o mínimo de interação possível. Tal atitude pode ter sido motivo de estranhamento para as crianças do GC, já que estão habituados a vivenciarem semanalmente sessões de LC de livros na escola, ou seja, estão acostumados com a interação durante a leitura de um livro.

Já no GE, a pesquisadora interagiu com as crianças por meio da formulação de perguntas e comentários acerca do enredo, sobre as palavras, letras e conhecimento prévio, antes, durante e após a leitura do livro. Além disso, as crianças do GE participaram de atividades didáticas após a LC, realizadas com o objetivo de ampliar e consolidar o vocabulário na LA. Os materiais didáticos planejados para a intervenção de LC, contendo estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a LC, bem como atividades didáticas a serem desenvolvidas após a leitura estão disponíveis nos Apêndices: *The very hungry caterpillar* (Apêndice F), *Guess how much I love you in the winter* (Apêndice G) e *Happy birthday, Moon* (Apêndice H).

A seguir, apresentaremos os dados sociodemográficos, os dados de pré-teste, leitura do livro (LT e LC) e pós-teste de cada um dos livros selecionados para a pesquisa.

3.4 Apresentação e análise dos resultados

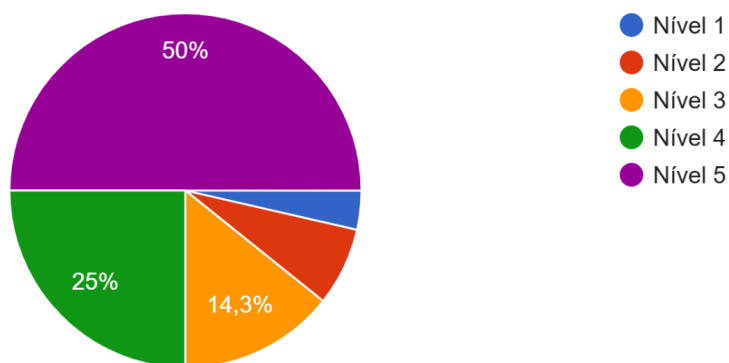
Nesta seção serão apresentados os resultados da pesquisa, considerando a análise quali-quantitativa. Na primeira seção são apresentados os dados relativos ao perfil dos participantes. Nas seções seguintes, são descritos os dados de pré-teste e pós-teste da intervenção com os livros (Livro 1, Livro 2 e Livro 3) selecionados para a pesquisa.

3.4.1 Dados sociodemográficos

Participaram do estudo 45 crianças, matriculadas no Nível 5 da EI, de uma escola particular bilíngue. Nessa escola, as crianças matriculadas no nível 5 devem ter completado 5 anos até 31 de março. Entre os participantes, 53,6% eram meninos e 46,4% meninas.

Ao serem questionados a respeito do nível da EI em que os participantes passaram a frequentar o Currículo Bilíngue da escola onde a pesquisa foi realizada, percebe-se que as famílias geralmente optaram por matricular seus filhos na escola a partir do Nível 4 (25%), idade determinada pela Constituição Federal do Brasil e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como a idade obrigatória para matrícula na Educação Infantil, bem como no Nível 5, o que corresponde aos 50% das respostas, conforme apresentado na Figura 6.

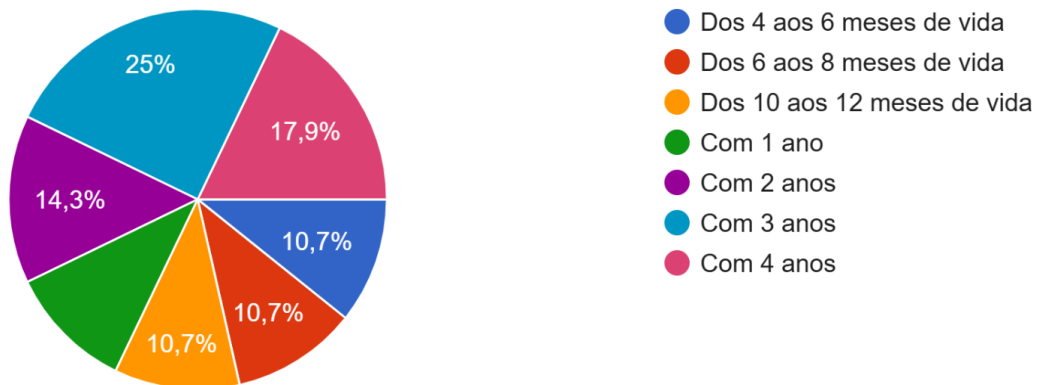
Figura 6 - Nível de ingresso no Currículo Bilíngue



Fonte: A autora (2024)

No que diz respeito à idade da criança ao ingressar na EI, percebe-se que a maioria dos participantes da pesquisa começou a frequentar a escola com currículo bilíngue com idades entre 4 e 6 meses de vida (25%), seguido pelos 17,9% que ingressaram aos 4 anos de idade (Figura 7).

Figura 7 - Idade da criança ao ingressar na escola bilíngue



Fonte: A autora (2024)

Com relação às práticas de leitura no âmbito familiar, 92,9% das famílias relataram vivenciar o momento de leitura de livros mediada por um adulto em casa, enquanto apenas 7,1% dos participantes declararam não vivenciar essa prática. Além disso, 100% das famílias entrevistadas afirmaram ter livros em casa. Sobre as habilidades de leitura das crianças, os pais informaram que 25% delas já sabia ler enquanto 75% delas ainda não lia.

Os dados relacionados ao uso da LA, neste caso, o inglês, em contexto familiar, mostraram que 57,1% das famílias são compostas por pais e/ou responsáveis bilíngues, ou seja, que utilizam inglês, espanhol e/ou alemão, enquanto 42,9% delas utilizam apenas português como língua materna.

Sobre o contato com a LA no contexto familiar, 57,1% das respostas indicam que os alunos interagem na língua inglesa fora do contexto escolar. Além disso, questionou-se de que outra forma esse contato ocorreu. Os dados demonstram que 50% dos alunos assistem a conteúdos em língua inglesa (como filmes, desenhos e/ou vídeos), 46,4% de outra forma, 35,7% dos alunos os pais e/ou responsáveis utilizam a língua inglesa em casa e 3,6% participa ou já participou de aulas de inglês no contraturno da escola. Em relação ao grau de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, os dados indicam uma predominância do ensino superior completo com o percentual de 50% e pós-graduação com 30,36%.

Os fatores sociais, especialmente os que dizem respeito ao âmbito familiar, desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças, como demonstrado pelos dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa. Esses fatores estão diretamente relacionados às interações sociais, que são fundamentais para o desenvolvimento

cognitivo e linguístico das crianças. Apesar de termos recebido o retorno de apenas 28, das 45 famílias às quais o questionário havia sido enviado, consideramos os dados relevantes e de extrema importância para a análise dos dados, pois tais dados podem revelar não apenas informações sobre o contexto familiar em que estão inseridos, mas também como esses aspectos podem influenciar suas experiências de aprendizagem.

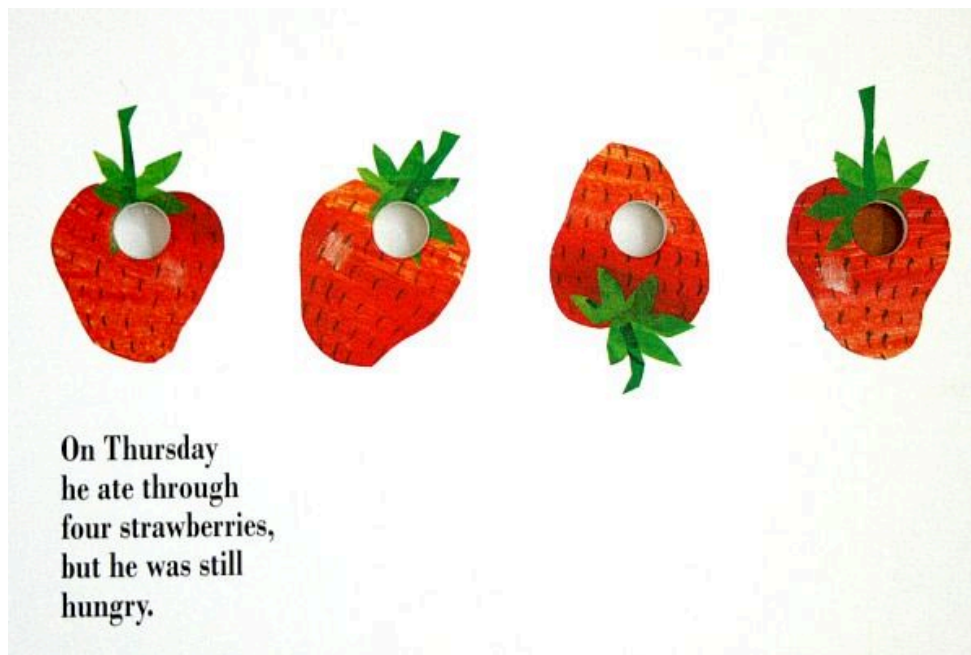
Na seção seguinte, apresentamos os resultados dos pré-testes, leitura do livro e pós-testes de cada um dos três livros selecionados para a pesquisa.

3.5 Livro 1 - *The very hungry caterpillar*

A obra *The very hungry caterpillar*, selecionada para a intervenção de LC, foi escrita e ilustrada por Eric Carle¹¹ e é uma de suas obras mais reconhecidas mundialmente. O livro foi publicado pela Editora Puffin (1994) e contém 24 páginas escritas em língua inglesa. As obras de Carle normalmente são construídas através de uma sequência, repetições, contagem e quantificação dos números. *The Very Hungry Caterpillar* conta a história de uma pequena lagarta, desde o dia em que ela saiu de seu ovo e, muito faminta, começou a se alimentar, até o dia em que se torna uma linda borboleta (Figura 8).

¹¹ Eric Carle, foi um designer, ilustrador e escritor de livros infantis americano. O escritor faleceu em maio de 2021. Seu livro ilustrado *The Very Hungry Caterpillar*, foi traduzido para mais de 66 idiomas e vendeu mais de 50 milhões de cópias (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Eric_Carle).

Figura 8 - Página 07 do livro *The Very Hungry Caterpillar*



Fonte: *The very hungry caterpillar* (2021)

A partir da LC do Livro 1, consideramos que foi possível ampliar o conhecimento de mundo das crianças sobre o processo de metamorfose das lagartas e ampliar o vocabulário sobre temas relacionados a alimentos, dias da semana e números.

3.5.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 1

Após leitura e análise lexical, oito palavras-alvo do livro *The very hungry caterpillar* foram selecionadas para a realização do pré-teste (e pós-teste) de aquisição de vocabulário em LA: *cheese, caterpillar, plum, cocoon, lollipop, pickle, leaf* e *house*. O pré-teste de vocabulário do Livro 1 ocorreu no dia 4 de outubro de 2024 (sexta-feira) e 45 crianças participaram, divididas entre o GC (n=15) e GE (n=30).

Conforme pode ser visto na Tabela 1, os dados do pré-teste mostram que a palavra-alvo *house* foi considerada a mais familiar em ambos os grupos, que tiveram acertos variando entre GC 86,6% (GC) e 90% (GE). Quando observamos os grupos isolados, é possível verificar que as crianças GC tiveram maiores percentuais de acertos nas palavras-alvo: *cheese* (80%) e *caterpillar* (80%). Já no GE, as palavras-alvo com maiores percentuais de acertos foram *cocoon* (80%), *caterpillar* (76,6%) e *plum* (76,6%). É possível observar também uma

semelhança no percentual de acertos da palavra *pickle* (GC 66,6% - GE 66,6%) em ambos os grupos.

Tabela 1 - Percentual de acertos das palavras-alvo pré-teste

Palavras-alvo Livro 1	% acertos pré-t GC (n=15)	% acertos pré-t GE (n=30)
<i>cheese</i>	80	66,6
<i>caterpillar</i>	80	76,6
<i>plum</i>	66,6	76,6
<i>cocoon</i>	66,6	80
<i>lollipop</i>	66,6	53,3
<i>pickle</i>	66,6	66,6
<i>leaf</i>	66,6	60
<i>house</i>	86,6	90

Legenda: GC - grupo controle; GE - grupo experimental; pré-t - pré-teste.

Fonte: dados do estudo (2024).

Por outro lado, ainda conforme a Tabela 1, é possível inferir que as palavras-alvo *leaf*, *lollipop*, *pickle* e *cheese* poderiam ser menos familiares, pelo menos, para $\frac{1}{3}$ das crianças do GE. Já para $\frac{1}{3}$ das crianças do GC, as palavras-alvo *cocoon*, *lollipop*, *pickle*, *leaf* e *plum* poderiam ser consideradas menos familiares.

Após a realização do pré-teste, a pesquisadora marcava na lista de presença se o aluno havia comparecido ou não. Ao final de cada dia de coleta de dados, as tabelas dos resultados eram armazenadas no *Google Drive* com a data da realização e o código dos participantes. Os testes não limitavam um tempo para a realização da identificação das palavras-alvo e os participantes realizaram o pré-teste em uma média de, aproximadamente, 2 minutos.

3.5.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 1

Para a leitura do Livro 1, as turmas 55 e 57 foram alocadas como GE (leitura compartilhada) e a turma 56 como GC (leitura típica). Tanto a LT quanto a intervenção de LC

foram realizadas no mesmo dia (07.10.24). O tempo de duração da LT e da LC variaram de acordo com as interações dos grupos. No GE, a LC durou, em média, 13 minutos, e no GC a LT levou em torno de 7 minutos.

Durante a LT do Livro 1, realizada no GC, a professora lia o texto sem fazer perguntas e/ou comentários com o grupo, e da mesma forma, quando o grupo fazia perguntas, a professora respondia às crianças com o mínimo de diálogo possível. Além disso, as crianças GC não participaram do momento de pré-leitura (exploração dos elementos paratextuais, diálogo com perguntas para introduzir o autor/ilustrador da obra) e pós-leitura, (atividades didáticas e jogos para a consolidação das palavras-alvo).

O material didático de implementação da LC do Livro 1, elaborado pela pesquisadora, contendo estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a LC, bem como atividades didáticas a serem desenvolvidas após a leitura, está disponível no (Apêndice F).

A interação realizada na pré-leitura, durante e após a leitura do livro foi permeada pela formulação de questões, as quais estimularam as respostas das crianças e monitoramento, por parte da pesquisadora, da compreensão do texto, comentários que incrementaram/ampliaram o conhecimento de mundo das crianças e explicações/definições que auxiliaram a aquisição/ampliação de vocabulário. Alguns trechos foram transcritos no Quadro 3.

Quadro 3 - Fragmentos de diálogos durante a LC do Livro 1

Perguntas formuladas pela professora e respostas das crianças
P: This is the book cover. What colors can you see here? C: (não distinguível): Yellow, white, blue, green, red, black, brown, orange.
P: Is this caterpillar big or small? C: (não distinguível): Big!
P: Can you see the title of the story? Can you see letters? What's the first letter? C: (não distinguível): T (em inglês)
P: How many eggs can you see? Count. C: (não distinguível): One. P: Yes, just one egg.
P: What is a stomachache? C: (não distinguível): dor de barriga.
P: What colors can you see here in the caterpillar's wings? GE 57.1: Nossa, nem dá para contar, é muitas.
Comentários e explicações

<p>GE57.2: Profe, eu já levei outro tipo de livro desses. P: Yes. You know more books from Eric. GE57.4: Esse livro tem na nossa biblioteca.</p>
<p>P: This story was written by Eric Carle. Eric has more than 60 books for kids. He has too many books for kids.</p>
<p>P: Yes, because the caterpillar ate too much. GE57.2: ela comeu uma folha e melhorou! GE57.5: mas o pepino é saudável. GE57.1: melhorou a barriguinha dela. GE57.1: Caterpillarzinha small. Small caterpillar.</p>
<p>P: Let's say the days of the week: Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, and Friday. Let's count together: 1,2,3, 4, 5!</p>
<p>P: Yes, it's colorful.</p>

Legenda: P (professora), C (crianças), (GE) grupo experimental, 57.1 (turma/código da criança)

Fonte: dados do estudo (2024).

Como pode ser observado no Quadro 4, a professora buscou manter a interação com as crianças na LA (inglês); por outro lado, as crianças, ao interagirem com a professora, mesclavam suas falas entre a língua inglesa (LA) e a língua portuguesa (língua materna). Nesse contexto, foi possível observar a ocorrência do fenômeno de *code-switching* por parte dos alunos, transitando entre as duas línguas simultaneamente (Grosjean, 1982).

Além disso, foi possível observar uma ocorrência de *code-mixing* no momento em que o participante (GE57.1) elabora uma frase sobre a lagarta. A criança utiliza o morfema lexical na LA, *caterpillar* (lagarta em inglês), com um morfema gramatical de sua língua materna (português) para referir-se ao diminutivo (zinha). Após falar “caterpillarzinha small”, o mesmo participante reformula sua frase utilizando-a de acordo com a estrutura sintática formal “Small caterpillar.”

A partir dos comentários das crianças, foi possível perceber que elas estavam compreendendo e acompanhando o enredo da história, entretanto, seus repertórios na LA ainda não permitem que as crianças elaborem respostas espontâneas acerca de determinados assuntos, visto que suas “bagagens linguísticas” ainda estão sendo formadas. Nessas situações de interação, crianças de 5 a 6 anos de idade apresentam o desenvolvimento de vocabulário restritos a grupos específicos de palavras e estruturas sintáticas mais simples, fato que justifica a escolha dos alunos pela língua materna para elaborar as respostas para a professora. Essas situações são comuns em contextos bilíngues, no qual as crianças estão em processo de

aquisição da LA. No entanto, em algumas situações os alunos se sentiram confortáveis para responder na LA, pois a resposta exigia palavras, expressões e/ou frases que já faziam parte de seus repertórios. Na maioria dos casos, respostas menos elaboradas, especialmente as que são apenas de uma palavra, foram facilmente respondidas em LA pelos alunos, como nos exemplos acima (Quadro 4) em que a professora questiona o número de ovos e pede que os alunos contem; a resposta era apenas a palavra “one”, ela foi respondida pelo grupo exclusivamente em LA.

Cabe ressaltar que grande parte das estratégias planejadas foram desenvolvidas durante a sessão de LC, entretanto, em muitos casos, a sessão pode não seguir rigorosamente o planejamento pré-estabelecido. No momento de interação, durante a LC, alguns comentários e perguntas não-planejadas podem surgir no contexto de comunicação entre o mediador e as crianças. É importante que o mediador escute os comentários e perguntas das crianças e as responda de forma que corresponda às expectativas das crianças. Ao mesmo tempo, é essencial que o adulto mediador siga com o que havia sido planejado, justamente porque as estratégias já organizadas têm um objetivo em específico e buscam o desenvolvimento ou aprimoramento das habilidades linguísticas, no caso do presente estudo, a ampliação e aquisição de vocabulário em contexto bilíngue. Portanto, a flexibilidade do mediador nessas situações é muito importante, pois é necessário estabelecer um equilíbrio entre o que foi planejado e o que está ocorrendo no contexto comunicativo da LC.

Após a LC do Livro 1, foram realizadas três atividades didáticas, planejadas pela professora, com o objetivo de consolidar o vocabulário receptivo em LA no contexto bilíngue. Todos os alunos demonstraram interesse em participar das atividades. É importante ressaltar que as atividades didáticas fazem parte da rotina bilíngue dos grupos, pois a escola não utiliza materiais didáticos de editoras específicas no Currículo Bilíngue da EI, ou seja, os materiais são produzidos pelas professoras da escola. Em virtude disso, é perceptível a familiaridade dos alunos com as atividades e jogos, sejam eles no formato físico ou digital.

Durante as atividades de pós-leitura, foi possível notar que os alunos identificaram as palavras-alvo do pré-teste. Alguns participantes verbalizaram que não sabiam qual era aquela palavra no jogo realizado na segunda-feira (pré-teste), mas que agora, no final de uma semana de intervenções, após a LC e a realização das atividades de consolidação de vocabulário, saberiam marcar a alternativa correta.

As três atividades desenvolvidas após a sessão de LC foram: *Memory game* (Figura 9), *Feed the caterpillar* (Figura 10) e o vídeo animado da história (Figura 11).

Figura 9 - Registro da atividade: *Memory game*



Fonte: A autora (2024)

O jogo *Memory game* (Figura 9) buscou a ampliação e consolidação do conhecimento lexical, memória semântica e visual, interação social e comunicação. Durante a atividade, as crianças participaram com envolvimento, utilizando a LA sempre que solicitadas para virem até o telão encontrar as palavras do *memory game*. Como o jogo se trata de um recurso digital, que está disponível para acesso gratuito, não era possível realizar alterações, por isso, além das palavras-alvo apareceram outras palavras do Livro 1. As palavras presentes no jogo eram sobre os alimentos que aparecem no Livro 1: *cupcake, plum, strawberry, orange, watermelon, ice-cream, cheese, chocolate cake, pear, apple*.

Figura 10 - Registro da atividade: *Feed the caterpillar*



Fonte: A autora (2024)

A atividade *Feed the caterpillar* (Figura 10) incentivou as crianças a usarem a linguagem oral para nomear os alimentos que a lagarta foi comendo durante a história. A professora solicitou em LA e os alunos, após ouvir o comando em inglês, escolhiam a imagem do alimento e colocavam dentro da lagarta. Todos os alimentos que a lagarta comeu fazem parte do jogo didático: *cupcake, plum, strawberry, orange, watermelon, ice-cream, cheese, chocolate cake, pear, apple, leaf, pickle, salami, lollipop, cherry pie* e *watermelon*. Sete palavras-alvo foram contempladas nas atividades de consolidação de vocabulário, apenas a palavra *house* não fez parte do jogo.

Figura 11- Registro do vídeo animado da história



Fonte: A autora (2024)

O vídeo animado da história (Figura 11) foi selecionado com o objetivo de proporcionar mais um encontro com as palavras-alvo, além de contribuir com o desenvolvimento da habilidade de *listening*. Todas as palavras-alvo selecionadas no Livro 1 foram contempladas no vídeo.

Em conjunto, entendemos que as atividades promoveram novas experiências e o contato com as palavras-alvo por meio da integração de diferentes redes sensoriais como a auditiva (ao ouvir a palavra na forma oral), a visual (ao visualizar a imagem e corresponder com o estímulo auditivo) e oral (ao pronunciá-la). Cabe ressaltar que, durante o desenvolvimento dessas atividades, os alunos não tiveram contato com a forma escrita da palavra.

Por meio dessas redes sensoriais, as crianças tiveram oportunidade de vivenciar situações reais de uso das palavras-alvo de forma contextualizada, o que pode contribuir para uma compreensão mais profunda das palavras-alvo e suas respectivas redes semânticas. Entre as intenções pedagógicas aplicadas às atividades acima, estão a ampliação e consolidação do

conhecimento lexical, memória semântica e visual, interação social e comunicação. Após a realização das atividades didáticas, realizamos os pós-testes. Na seção seguinte, apresentamos os dados do pós-teste do Livro 1.

3.5.3 Pós-teste de vocabulário: Livro 1

O pós-teste de aquisição de vocabulário do Livro 1 ocorreu no dia 10 de outubro de 2024 (quinta-feira) e 44 crianças participaram, divididas entre o GC (n=15) e GE (n=29). Os dados do pós-teste de vocabulário estão descritos na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 - Percentual de acertos das palavras-alvo - pré e pós-teste

Palavra-alvo Livro 1	% acertos pós-t GC (n=15)	% acertos pós-t GE (n=29)
<i>cheese</i>	73,3	79,3
<i>caterpillar</i>	73,3	93,1
<i>plum</i>	80	82,7
<i>cocoon</i>	80	82,7
<i>lollipop</i>	80	86,2
<i>pickle</i>	86,6	72,4
<i>leaf</i>	80	72,4
<i>house</i>	100	82,7

Legenda: GC - grupo controle; GE - grupo experimental; pré-t - pré-teste; pós-t - pós-teste.
Fonte: dados do estudo (2024).

Conforme pode ser observado na Tabela 2, a palavra *house* alcançou o percentual de 100% de acertos no GC no pós-teste; já no GE, esse percentual ficou um pouco abaixo (82,7%) em comparação com o GC. A mesma situação pode ser observada para as palavras-alvo *pickle* e *leaf*, para as quais o percentual de acertos foi maior do GC do que no GE. Tal fato pode ser justificado pela possibilidade de as crianças do GC usarem a dedução ou eliminação para a escolha da palavra-alvo. Já no caso do GE, distrações, cansaço, variação de dificuldade individual podem ter influenciado no resultado, já que esse grupo vivenciou diversos encontros com as palavras-alvo durante a intervenção.

Por outro lado, as crianças do GE computaram percentuais de acertos significativamente maiores no pós-teste nas palavras-alvo *caterpillar* (GE - 93,1%) (GC - 73,3%). Tal resultado pode ser justificado pelas diversas vezes que as crianças tiveram contato com a palavra-alvo mencionada (durante a LC e as atividades didáticas realizadas após a leitura do livro). Além disso, o GE também obteve percentuais maiores de acertos, comparados com o GC, nas palavras *cheese* (GE - 79,3%) (GC - 73,7%), *plum* (GE - 82,7%) (GC - 80%) e *cocoon* (GE - 82,7%) (GC - 80%).

3.5.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 1

Os dados de pré-teste e pós-teste podem fornecer um panorama geral sobre o desempenho das crianças nos testes de vocabulário em LA em um contexto bilíngue, a partir da LT e intervenção de LC de livros. De modo geral, podemos observar que houve acréscimo nos percentuais de acertos no pós-teste, em comparação com o pré-teste, nos dois grupos (GC) e (GE) (Tabela 3).

Tabela 3 - Percentual de acertos das palavras-alvo pré e pós-teste

Palavra-alvo Livro 1	% acertos pré-t GC (n=15)	% acertos pós-t GC (n=15)	% acertos pré-t GE (n=30)	% acertos pós-t GE (n=29)
<i>cheese</i>	80	73,3	66,6	79,3
<i>caterpillar</i>	80	73,3	76,6	93,1
<i>plum</i>	66,6	80	76,6	82,7
<i>cocoon</i>	66,6	80	80	82,7
<i>lollipop</i>	66,6	80	53,3	86,2
<i>pickle</i>	66,6	86,6	66,6	72,4
<i>leaf</i>	66,6	80	60	72,4
<i>house</i>	86,6	100	90	82,7

Legenda:GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste; pós-t -pós-teste.
Fonte: dados do estudo (2024).

Por outro lado, no GC é possível verificar uma redução no percentual de acertos nas palavras-alvo *cheese* e *caterpillar* (80% para 73%) comparando pré-teste e pós-teste. No GE, essa mesma situação ocorre para a palavra-alvo *house* (90% para 82,7%). Uma hipótese para esses resultados baseia-se no raciocínio indutivo dos participantes da pesquisa. Alguns alunos relataram, durante a realização dos testes, que não conheciam a palavra-alvo, ou seja, a alternativa correta. Entretanto, o teste não possuía a tecla para pular a palavra, era obrigatório escolher uma das opções. Portanto, é possível que alguns alunos tenham acertado a palavra-alvo no pré-teste por dedução e no pós-teste acabaram escolhendo outra alternativa.

A palavra *cocoon*, considerada pela pesquisadora como uma das palavras-alvo mais difíceis do teste, apresentou um acréscimo expressivo no percentual de acertos no GC (66,6% para 80%), contudo, esse acréscimo não tem significância estatística. Por outro lado, no GE, a diferença entre pré e pós-teste foi mais uniforme (80 para 82,7%). Tal acréscimo no GC pode ser justificada pela possível familiaridade que as crianças tinham com que as demais palavras escolhidas para o teste de vocabulário (*pencil*, *lion* e *sock*), por isso, acreditamos que as crianças tenham aplicado a estratégia de eliminação, sendo possível acertá-la, ainda que a palavra *cocoon* não fizesse parte do repertório lexical das crianças.

Os dados do GE e GC mostram que a palavra *lollipop* teve um aumento considerável no percentual de acertos entre o pré e o pós-teste, o que representa uma diferença estatística significativa em ambos os grupos (GC - p 0.017) (GE - p 0.019).

Além disso, o GE apresentou em sete, das oito palavras-alvo do teste, um aumento de acertos considerando o pré e pós-teste, evidenciando a importância da prática de LC e das atividades didáticas realizadas após a leitura do livro. Ao considerarmos os dados do GC, também é possível observar o acréscimo de acertos do pré para o pós-teste, enfatizando que a LT do livro, mesmo que realizada de sem interação, pode colaborar para a aprendizagem incidental de palavras.

Dados estatísticos que avaliaram o impacto da LC do Livro 1 no desempenho das crianças nos testes de vocabulário, constataram que no GE houve diferenças significativas (p 0.006) (Tabela 4) entre as etapas de pré e pós-teste com tamanhos de efeito moderados a grandes ($W = 2.96$)¹². No GC não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas.

¹² Os resultados do teste de Wilcoxon para a variável acerto indicam diferenças significativas entre as etapas para os GE. Esse teste compara os postos de dois grupos independentes, sendo o equivalente não paramétrico do teste t para amostras independentes.

Tabela 4 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 1

Estatística	Grupo controle (GC)	Grupo experimental (GE)
<i>Mean_pre-t</i>	6.07	5.63
<i>sd_pre-t</i>	1.75	2.19
<i>Mean_pos-t</i>	6.53	6.66
<i>sd_pos-t</i>	1.88	1.56
<i>p. value</i>	0.220	0.006
<i>efeito_d</i>	0.259	0.562
<i>p. value_adj</i>	1.000	0.037

Legenda: mean_pre-t: média de acertos no pré-teste; sd_pre-t: desvio padrão pré-teste; mean_pos-t: média de acertos pós-teste; sd_pos-t: desvio padrão pós-teste; p. value: Teste de Wilcoxon; efeito_d: efeito de Cohen¹³; p. value_adj: correção de Bonferroni. Fonte: dados do estudo (2024).

Esses resultados permanecem significativos mesmo após a correção de Bonferroni, e são acompanhados por tamanhos de efeito variando de pequenos a moderados, com valores de *d* de Cohen entre - 0.259 a 0.562.

Em suma, o GE apresentou um percentual de acertos superior ao GC, o que indica que a prática de LC e as oportunidades de retomada das palavras através de atividades didáticas potencializa a aquisição de vocabulário na LA em contexto bilíngue. É importante destacar que os alunos do GC, ao realizarem o pós-teste, estavam estabelecendo pela terceira vez o contato com as palavras-alvo, enquanto os alunos do GE haviam vivenciado diversas situações de contato com as mesmas palavras. Ainda assim, inferimos que as oportunidades de contato com as palavras-alvo podem promover a aprendizagem incidental de palavras e aumentar os percentuais de acertos no teste de vocabulário receptivo. A seguir, apresentamos os dados do Livro 2.

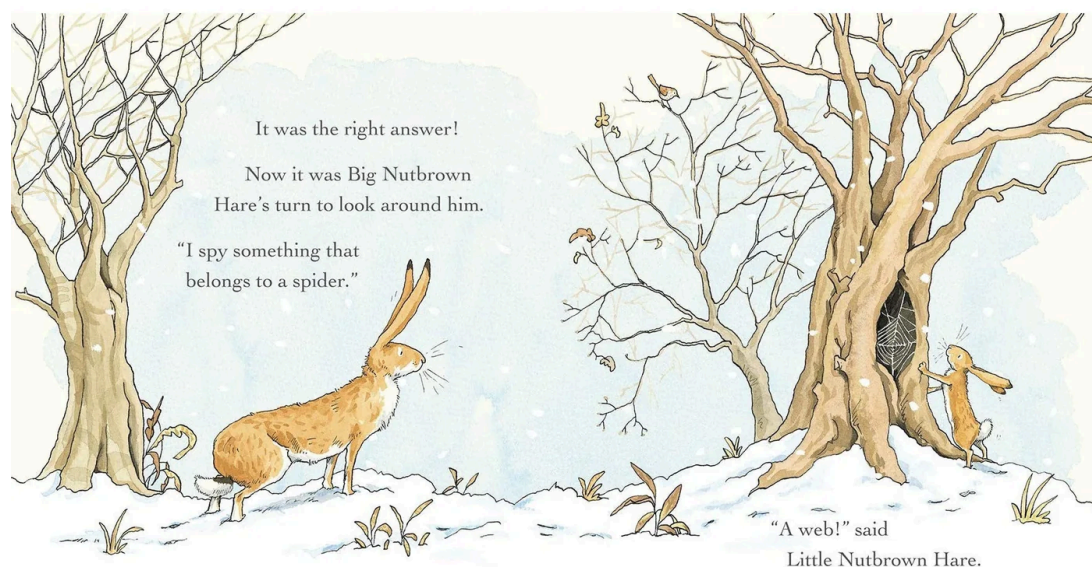
3.6 Livro 2 - *Guess how much I love you in the winter*

A obra literária selecionada, *Guess how much I love you in the winter*, foi publicada, pela primeira vez, em setembro de 2007, pela editora Walker Books, escrita por Sam

¹³ O efeito *d* de Cohen compara a alteração média de uma medida de resultado entre dois grupos (por exemplo, grupo de tratamento e grupo de controle) e expressa-a em unidades de desvio padrão. Um valor próximo de zero indica um efeito pequeno ou insignificante - valores de 0,2 indicam efeitos pequenos, valores de 0,5 indicam tamanhos médios e valores de 0,8 indicam grandes. No entanto, a relevância de um tamanho de efeito pode variar conforme o campo de estudo.

McBratney e ilustrada por Anita Jeram, dupla que deu origem ao best-seller *Guess how much I love you* (1994). A história apresenta, em 24 páginas, o momento em que a pequena e a grande lebre saem para brincar no inverno e decidem jogar “I spy with my little eye...”. Nessa aventura ambas evidenciam elementos da natureza com pistas para adivinhar (Figura 12).

Figura 12 - Página 04 do livro *Guess how much I love you in the winter*



Fonte: *Guess how much I love you in the winter* (2014)

Durante a LC do Livro 2, buscamos contribuir para a aquisição de vocabulário das crianças através de uma brincadeira. Na história, as lebres foram lançando pistas uma para a outra através da brincadeira “*I spy*” sobre as palavras/elementos que estavam vendo no cenário em que estavam. Da mesma forma, a professora utilizou os elementos das ilustrações para conduzir a brincadeira com o grupo, questionando-os sobre os elementos presentes no livro. Além disso, levando em consideração o contexto em que a história se passa, no inverno, os alunos foram tendo acesso a palavras pertencentes a uma mesma categoria ou grupo de palavras. Evidentemente, em outras situações essas palavras estarão inseridas dentro de outros contextos de uso, entretanto, e estratégia de considerar o grupo ao qual pertencem as palavras facilita o processo de aquisição de vocabulário, especialmente na EI.

3.6.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 2

Para a realização do pré-teste (e pós-teste) de vocabulário do livro *Guess how much I love you in the winter*, oito palavras-alvo selecionadas: *snow, leaf, web, feather, tree, spider, bird, hop*. O pré-teste de vocabulário do Livro 2 foi realizado no dia 25 de outubro de 2024 e contou com a participação de 42 crianças, alocadas no GC (n=11) e GE (n=31).

No cronograma inicial, prevíamos a realização dos testes e da intervenção do Livro 2 ocorrer no inverno sul-rio-grandense (especificamente no mês de agosto), após o retorno do recesso escolar. No entanto, devido às catástrofes ambientais ocorridas no mês de maio no estado do Rio Grande do Sul (enchentes de maio de 2024) e aos protocolos exigidos pelo CEP, ajustes no cronograma foram necessários. Além disso, foi necessário realizar a coleta de dados do pré-teste em dois momentos distintos, devido a uma programação especial alusiva ao dia das crianças que ocorreu na escola onde a pesquisa foi realizada. Houve um intervalo de uma semana entre o pré-teste I e o pré-teste II.

Figura 13: Realização do pré-teste I



Fonte: A autora (2024)

Os dados do pré-teste (Tabela 5) mostram que a palavra-alvo *bird* pode ser considerada a mais familiar em ambos os grupos (GC - 90,9%) (GE - 90,3%). No GE, as palavras-alvo com maiores pontuações de acertos foram *bird* (90,3 %), *spider* (83,8%) e *tree* (80,6%). Enquanto no GC, as palavras-alvo com maiores pontuações de acertos foram *spider* (100%) e as palavras *leaf* e *bird* ambas com (90,9%). As palavras-alvo com menores percentuais de acertos foram *web* (GC - 9,0%) e (GE - 25,8%) e *feather* (GC - 18,1%) e (GE - 25,8%).

Tabela 5 - Dados do pré-teste do Livro 2

<i>Palavra-alvo Livro 2</i>	<i>% acertos pré-t GC (n=11)</i>	<i>% acertos pré-t GE (n=31)</i>
<i>snow</i>	63,6	61,2
<i>leaf</i>	90,9	70,9
<i>web</i>	9,0	25,8
<i>feather</i>	18,1	25,8
<i>tree</i>	63,6	80,6
<i>spider</i>	100	83,8
<i>bird</i>	90,9	90,3
<i>hop</i>	27,2	58

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste;
Fonte: dados do estudo (2024).

Durante a coleta de dados, percebemos que os alunos apresentaram mais dúvidas em relação às palavras-alvo selecionadas para o Livro 2. Suspeitamos que a maioria das crianças pode ter utilizado a estratégia de eliminação de palavras para tentar acertar a palavra-alvo. A imagem abaixo, por exemplo, representa o teste com a palavra-alvo *feather*. Durante a realização dos pré-testes, alguns alunos comentaram: “*Backpack* não, *bird* não é, *sandwich* não é”, ou seja, baseando-se nas palavras que já faziam parte de seus repertórios linguísticos, eles conseguiram identificar a palavra-alvo por eliminação. Por outro lado, observou-se que muitos alunos, ao ouvir uma palavra desconhecida, escolhiam uma das cores aleatórias para realizar a tentativa de acerto.

3.6.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 2

A leitura do Livro 2 realizou-se no dia 29 de outubro de 2024 (terça-feira) e a dinâmica entre os grupos foi organizada da seguinte forma: as turmas 55 e 56 participaram das sessões de LC, enquanto o grupo a turma 57 participou da LT (GC). O tempo de duração da LT e da LC variaram de acordo com as interações dos grupos. No GE, a LC durou, em média, 12 minutos, e no GC a LT levou em torno de 9 minutos.

Conforme o planejado, todas as turmas vivenciaram a leitura do livro, seja ela LT ou LC, no mesmo espaço físico e com a mesma disposição, sentados em cadeiras em um círculo, conforme exposto na Figura 14.

Figura 14: Registro da leitura compartilhada do Livro 2



Fonte: A autora (2024)

Durante a LC, uma das palavras lidas e evidenciadas pela professora foi a palavra *river*, e foi possível observar que os alunos não conheciam a palavra-alvo. No momento da LC, a pesquisadora implementou o uso de perguntas e comentários como estratégia. A pergunta inferencial buscou verificar se as crianças conheciam o significado da palavra-alvo e o comentário em língua materna buscou ampliar o conhecimento do mundo das crianças sobre o significado de *river*. Durante a LC, os alunos foram apresentando suas hipóteses para a palavra-alvo *river*, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 - Fragmentos de interação na leitura compartilhada do Livro 2

Grupo experimental (turma 55)	Grupo experimental (turma 56)
<p>P: What is a river, guys? A River? GE55.3: Madeira. GE55.8: Cerca. P: Rio Pardo is a river. GE55.11: Eu já fui pra Rio Pardo. P: Yes, Rio Pardo is a city, and Rio Pardo is a river. P: Yes, you got it. Say.</p>	<p>P: What is a river? Can you point to the river? Where is the river? GE56.7: apontou para o rio. P: Yes. River is rio. River. What belongs to a river? GE56.7: Rio! Como os alunos não chegaram na resposta water, a professora usou o <i>code-mixing</i>.</p>

P: What is a river? GE55.8: Um rio.	P: O que será que ele estava vendo lá no river, do que é formado o river? GE56.6: Water.
--	---

Legenda: P (professora), GE55.3 (grupo experimental, código da turma, código da criança)
Fonte: dados do estudo (2024).

Ainda no Quadro 4, é possível identificar exemplo do fenômeno da translinguagem (traduzido do inglês *translanguaging*), que se dá através das contribuições orais dos participantes. Os alunos estão em uma situação de comunicação em que a predominância é a LA, entretanto, utilizam a língua materna para se comunicar e produzir sentido. Para Kroll e Bialystok (2013), os bilíngues ativam informações em ambas as línguas e mesmo quando estão usando apenas uma, as línguas estão ativas em seus cérebros (Kroll; Bialystok, 2013).

Entre as estratégias utilizadas durante a LC, podemos elencar o movimento de apontar para a ortografia de palavras específicas (*print referencing*), questionar sobre o significado de palavras, retomar frases recorrentes, etc. O uso do *print referencing* está representado na Figura 14, abaixo, na qual, ao serem questionados sobre a localização da palavra *winter*, no título da obra, diversos alunos dirigiram-se até o livro para encontrá-la.

Figura 15: Crianças localizando a palavra *winter*



Fonte: A autora (2024)

Cabe ressaltar que a palavra *winter* faz parte da rotina bilíngue dos alunos na escola, uma vez que, ao realizarem o calendário em LA, a professora pergunta qual é a estação do ano, e os alunos a identificam usando um ímã no calendário. Durante a LC com crianças,

tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita estão em desenvolvimento. Por isso, é importante ressaltar que a aquisição da leitura e da escrita requer uma estimulação orientada, que pode ser realizada através de estratégias integradas ao cotidiano das crianças, como a identificação de letras e de palavras escritas sendo realizadas também durante a LC.

Após a leitura do Livro 2, a professora realizou com as crianças do GE três atividades didáticas: *What's missing* (Figura 16), *Bell game* (Figura 17) e *I spy* (Figura 18).

Figura 16 - Registro da atividade *What's missing*



Fonte: A autora (2024)

O jogo *What's missing* é utilizado com frequência pelas professoras tanto em língua materna quanto em LA, durante a rotina das crianças. Esse jogo desenvolve diversas habilidades relacionadas às funções executivas, como a atenção, o controle inibitório, memória de trabalho, memória semântica e ampliação de vocabulário. Os alunos demonstraram atenção para conseguirem “vencer” o desafio visual, apresentando evoluções na memória de trabalho. O grupo solicitou que a professora aumentasse os desafios, fazendo com que mais de dois *flashcards* ficassem escondidos em cada jogada. Todas as palavras-alvo faziam parte do jogo, ao iniciar cada rodada a professora solicitava que o grupo repetisse toda a sequência de palavras, posteriormente os alunos fechavam os olhos e no comando “*Open your eyes! What's missing?*” os alunos poderiam responder a palavra ou as palavras que estavam faltando. Somente essa repetição através de uma sequência, inserida em um jogo, oportunizou oito encontros com as palavras-alvo, situação favorável para a memorização dos vocabulários.

Figura 17 - Registro da atividade *Bell game*



Fonte: A autora (2024)

Nesse jogo a professora avisa os jogadores quais serão as categorias de palavras que serão utilizadas na rodada. Por exemplo: *shapes, fruits, animals, colors, alphabet, numbers, school materials, toys, seasons, magic words, etc.* A escolha das palavras que irão ser ditas pela professora também apresenta uma intencionalidade, visto que os alunos estarão estabelecendo contato com outras palavras que podem ou não compor seus repertórios. Nesse jogo, diferente dos jogos anteriores que foram realizados no coletivo, habilidades de controle emocional também são desenvolvidas, pois seguirá no jogo o aluno que for mais rápido em tocar a sineta. Os alunos apresentaram um excelente desempenho no *Bell game*, demonstrando controle de impulsos após os estímulos auditivos da professora.

Figura 18 - Registro da atividade *I spy*



Fonte: A autora (2024)

Assim como na história, os alunos participaram do jogo de “I spy” no coletivo. Organizados em círculo para iniciar cada rodada, os alunos ouviam o comando da professora e encontravam, pelo espaço físico onde estavam, os *flashcards* das palavras-alvo. Nesse jogo, as crianças precisavam associar o comando auditivo com a imagem que correspondia à palavra. Os *flashcards* estavam fixados em diferentes espaços da sala de atividades múltiplas, nas primeiras rodadas os alunos passaram por diversas palavras até encontrar a correspondente ao estímulo auditivo. Os alunos participaram ativamente, demonstrando envolvimento e reconhecimento do vocabulário-alvo.

3.6.3 Pós-teste de vocabulário do Livro 2

O pós-teste de vocabulário do Livro 2 ocorreu no dia 1º de novembro de 2024 (sexta-feira) e 44 crianças participaram, divididas entre o GC (n=13) e GE (n=31). Os dados do pós-teste de vocabulário estão descritos na Tabela 6, abaixo.

Tabela 6 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 2 - pós-teste

Palavra-alvo Livro 2	% acertos pós-t GC (n13)	% acertos pós-t GE (n=31)
snow	83,8	69,2
leaf	93,5	92,3
web	77,4	15,3
feather	77,4	46,1
tree	87	69,2
spider	93,5	100
bird	93,5	100
hop	93,5	61,5

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste; pós-t - pós-teste.

Considerando os dados apresentados na tabela acima, percebe-se que as palavras *bird* e *spider* alcançaram percentual de 100% de acerto, enquanto no pré-teste a palavra *spider*

apresentava o percentual de acertos de 83,8% e *tree* de 80,6%, o que corresponde a um aumento de 16,2% para *spider* e 19,4% para *tree*. Comparando essas palavras no pós-teste do GC, esse percentual ficou um pouco abaixo (93,5,7%) para as duas palavras.

3.6.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 2

A Tabela 7 evidencia os dados comparativos entre o pré e o pós-teste de vocabulário do Livro 2. Considerando os dados obtidos, tanto o GE quanto o GC apresentaram um aumento no percentual de acertos comparando o pré e o pós-teste. Ainda que o GC tenha tido um acréscimo no percentual de acertos, seus resultados ainda se mantêm inferiores ao GE.

Tabela 7 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 2 - pré e pós-teste

Palavra-alvo Livro 2	% acertos pré-t GC (n=11)	% acertos pós-t GC (n13)	% acertos pré-t GE (n=31)	% acertos pós-t GE (n=31)
snow	61,2	83,8	63,6	69,2
leaf	70,9	93,5	90,9	92,3
web	25,8	77,4	9,0	15,3
feather	25,8	77,4	18,1	46,1
tree	80,6	87	63,6	69,2
spider	83,8	93,5	100	100
bird	90,3	93,5	90,9	100
hop	58	93,5	27,2	61,5

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste; pós-t -pós-teste.

Analisando as especificidades de cada grupo, podemos observar que as crianças do GE apresentaram percentuais de acertos expressivos entre o pré e o pós-testes nas palavras *web* ($p. 0.006$), *feather* ($p. 0.000$) e *hop* ($p. 0.006$), representando uma diferença estatisticamente significativa. No GC, as palavras que apresentaram maiores ganhos foram as palavras *feather* *hop*, mas esse acréscimo não tem significância estatística.

Como os testes foram realizados em outubro, a palavra *spider* deixou de ser considerada uma palavra de baixa frequência para as crianças, pois, no mês de outubro, canções com a

palavra *spider* foram trabalhadas na escola. Além disso, brincadeiras e histórias que evidenciaram o uso da palavra foram desenvolvidas, visto que estávamos estudando a temática de *Halloween*. O mesmo aconteceu com a palavra *bird*, que foi apresentada ao grupo no mês anterior através do estudo da estação *spring* e a palavra *leaf* que já havia sido apresentada no Livro 1. A repetição da palavra *leaf*, escolhida como palavra-alvo para o Livros 1 e 2, foi um descuido da pesquisadora ao selecionar as palavras de baixa frequência para os testes. A repetição das palavras em dois testes, intervenções, livros e atividades de consolidação, especialmente com o GE, poderiam levar os dados da palavra *leaf* para um caso de efeito teto¹⁴, entretanto essa realidade não corresponde à pesquisa.

Dados estatísticos que avaliaram o impacto da LC do Livro 2 no desempenho das crianças nos testes de vocabulário constataram que tanto no GC ($p = 0.026$) como no GE ($p = 0.000$) foram constatadas diferenças significativas entre as etapas de pré e pós-teste. Contudo, os resultados do GC não permanecem significativos após a correção de Bonferroni ($p = 0.157$) e permanecem significativos para o GE ($p = 0.000$) (Tabela 7).

Tabela 8 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 2

Estatística	Grupo controle (GC)	Grupo experimental (GE)
<i>Mean_pre-t</i>	4.64	5.03
<i>sd_pre-t</i>	1.36	1.45
<i>Mean_pos-t</i>	5.42	6.97
<i>sd_pos-t</i>	1.16	1.66
<i>p. value</i>	0.026	0.000
<i>efeito_d</i>	-0.508	-1.058
<i>p. value_adj</i>	0.157	0.000

Legenda: *mean_pre-t*: média de acertos no pré-teste; *sd_pre-t*: desvio padrão pré-teste; *mean_pos-t*: média de acertos pós-teste; *sd_pos-t*: desvio padrão pós-teste; *p. value*: Teste de Wilcoxon; *efeito_d*: efeito de Cohen; *p. value_adj*: correção de Bonferroni.

Fonte: dados do estudo (2024).

De modo geral, a LC do Livro 2 indica diferenças significativas entre o pré e pós-teste para o GE ($W^{15} = 6.52$, $p < 0.001$), acompanhados por tamanhos de efeito variando de

¹⁴ Efeito teto é um fenômeno da estatística que ocorre quando o maior número de participantes de uma pesquisa e/ou teste, por exemplo, atinge a pontuação máxima. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito_teto_\(estat%C3%ADstica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Efeito_teto_(estat%C3%ADstica)). Acesso em: 30 jan. 2024.

¹⁵ Teste de Wilcoxon.

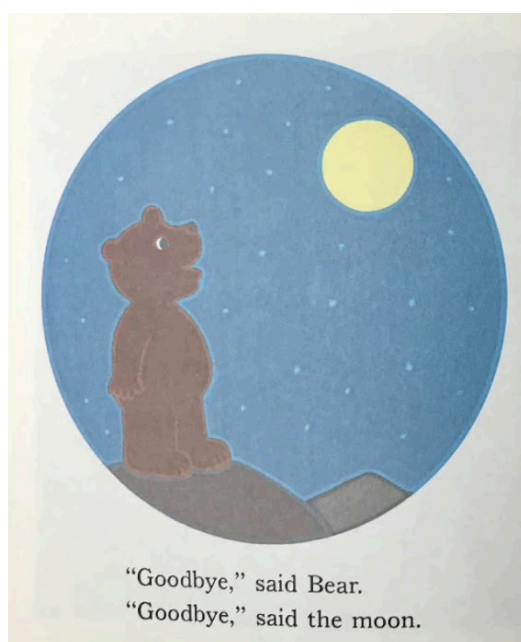
moderados no GC (valores de d de Cohen -0.508) a grandes no GE (valores de d de Cohen -1.058).

Tal resultado sugere que a intervenção de LC e as atividades com as palavras-alvo, realizadas após a LC, foram realmente efetivas, o que sugere que o ganho observado no GE está diretamente relacionado às intervenções na LC e atividades didáticas após a leitura. No GC, os ganhos se mostram menores, pois os alunos desse grupo estabeleceram contato com as palavras-alvo apenas na LT, enquanto as crianças do GE tiveram diversas situações de contato com as palavras através das atividades de consolidação. Ainda que a LC influencie no aumento de vocabulário, como exposto no caso do GC, o planejamento de atividades pós-leitura e a intencionalidade de cada uma delas, oportunizaram resultados superiores ao GC. A seguir, apresentamos os dados do Livro 3.

3.7 Livro 3 - *Happy birthday, moon*: apresentação dos resultados

O livro *Happy Birthday, Moon* foi escrito e ilustrado por Frank Asch e publicado pela editora Aladdin, em 1982. Nas 32 páginas do livro o leitor é convidado a conhecer a história de um urso que gostaria de saber quando é o aniversário da lua. Ao iniciar um diálogo com a lua, de maneira inocente, o urso acredita que ela está respondendo suas perguntas, quando, na verdade, ele está ouvindo seu próprio eco (Figura 19).

Figura 19 - Página 28 do Livro 3



Fonte: *Happy Birthday, Moon* (2014)

Durante a LC do Livro 3, buscamos contribuir para a aquisição de vocabulário de crianças chamando a atenção dos alunos especialmente para as ilustrações, uma vez que o livro apresentava um volume maior de escrita em determinadas páginas. A professora convidou o grupo para participar oralmente repetindo expressões da história, por exemplo quando o *bear* dizia “hello”, os alunos respondiam o “hello”. Essa estratégia de leitura facilitou o engajamento do grupo até o final da história, além das perguntas e comentários planejados para esse momento. Além disso, diversos empecilhos surgem na história dificultando que o urso entregue o presente e se comunique com a lua, esses elementos que constroem o enredo da história também contribuíram para que o grupo se mantivesse atento.

3.7.1 Pré-teste de vocabulário: Livro 3

Após leitura e análise lexical, oito palavras-alvo do livro *Happy Birthday, Moon* foram selecionadas para a realização do pré-teste (e pós-teste) de aquisição de vocabulário em LA: *sky, moon, river, mountain, money, hat, head* e *wind*. O pré-teste de vocabulário do Livro 1 ocorreu no dia 12 de novembro de 2024 (sexta-feira) e 43 crianças participaram, divididas entre o GC (n=15) e GE (n=28).

Conforme apresentado na Tabela 8, os dados do pré-teste mostram que a palavra-alvo *head* pode ser considerada familiar para ambos os grupos (GC - 80%) e (GE - 82,1%). As palavras-alvo com maiores pontuações de acertos do GE foram *head* (82,1%), *moon* (75%) e *sky* (60,7%). As palavras com maiores pontuações de acertos do GC foram *head* e *moon* (ambas 80%), *mountain* e *money* (ambas com 60%). As palavras que podem ser consideradas como menos familiares para as crianças foram *wind* (GC - 40%; GE - 21,4%) e *hat* (GC - 20%; GE - 46,4%).

Tabela 9 - Percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pré-teste

Palavra-alvo Livro 3	% acertos pré-t GC (n=15)	% acertos pré-t GE (n=28)
sky	33,3	60,7
moon	80	75
river	46,6	53,7

mountain	60	50
money	60	53,5
hat	20	46,4
head	80	82,1
wind	40	21,4

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste;
 Fonte: dados do estudo (2024).

Durante a coleta de dados, alguns alunos solicitaram auxílio da professora nas palavras que não eram tão familiares, nesses momentos eles usavam a palavra-alvo para questionar: “O que é *hat*, mesmo?”, ou através de confirmações “*Hat* é chapéu?”. Os combinados dos jogos foram retomados e os alunos foram orientados a escolher uma das cores para dar sequência ao jogo. Percebemos que, a partir do segundo e terceiro teste, os alunos passaram a se preocupar mais se estavam acertando as palavras.

3.7.2 Intervenção de leitura compartilhada do Livro 3

A leitura do Livro 3 realizou-se no dia 19 de novembro de 2024 (terça-feira) e a dinâmica entre os grupos foi organizada da seguinte forma: as turmas 56 e 57 participaram das sessões de LC, enquanto o grupo a turma 55 participou da LT (GC). O tempo de duração da LT e da LC variaram de acordo com as interações dos grupos. No GE, a LC durou, em média, 16 minutos, e no GC a LT levou em torno de 7 minutos e 49 segundos.

A divisão dos grupos facilitou o momento de interação com a história, visto que as turmas são compostas por quinze e dezesseis alunos e, quanto menor for o grupo, maiores chances de atenção coletiva e possibilidades de interações mais assertivas. Na Figura 18 é possível visualizar um grupo participando da LC com oito participantes.

Figura 20 - Registro da sessão de LC do Livro 3



Fonte: A autora (2024)

As crianças permaneceram atentas para ouvir a história, demonstrando curiosidade para descobrir se a lua realmente estava respondendo o urso durante o diálogo. Apesar de o texto ser mais extenso do que nos Livros 1 e 2, a quantidade menor de crianças contribuiu para que eles participassem de forma interativa. Durante a LC, foi possível explorar diversos aspectos do livro através de perguntas e comentários tanto da professora quanto das crianças. Habilidades de numeracia foram exploradas, através da contagem oral do número de chapéus e contagem e classificação por cores. As noções espaciais de perto e longe foram retomadas através de perguntas para explorar o vocabulário: *near* e *far*; considerando a distância do urso e a lua.

Quadro 5 - Fragmentos de interação na leitura compartilhada do Livro 3

Grupo experimental (turma 56)	Grupo experimental (turma 57)
GE57.8: A lua fez aniversário. GE57.1 e GE57.2: Parabéns pra lua. GE57.2: Profe, por que a lua tá de aniversário? Professora: I don't know. GE57.4: Desde o dia que ela começou a existir, ela faz aniversário. P: What can you see? Participantes (indistinguível): Bear.	P: Happy birthday, moon. Do you have any idea about the title? GC57.1: É o aniversário da lua. GC57.13: Eu sei! Feliz aniversário, lua. Professora: Very good. Professora: What can you see in the book cover? Participantes (indistinguível): Bear, brown bear, moon, stars.

P: What color is the bear?
 Participantes (indistinguível): Brown.
 P: Is the bear happy or sad?
 Participantes (indistinguível): happy.
 P: What else?
 GE57.12: A moon.
 P: What color is the moon?
 Participantes (indistinguível): Yellow.
 P: Is it day or night?
 Participantes (indistinguível): Night.
 P: What is the bear doing?
 GE57.12: Olhando pra lua.
 P: Where is the bear?
 GC56.12: apontou para o bear.
 P: Is the bear near or far from the moon?
 GC56.9: Far
 P: What are they doing? They are talking (gestos de conversa). They are having a chat.
 GC56.13: Eu acho que quando ele vai ali na lua, a lua é muito longe.
 GC56.11: Por isso que ele subiu na árvore. Ele acha que a lua é pertinho da Terra, mas é muito longe. Eu acho que ele pensou que indo com o bote ele ia chegar até a lua.
 Professora: Can you see the forest and the trees?
 Participantes (indistinguível): Yes.
 Professora: Can you see the mountains?
 GC56.11: Ele pensa que na montanha ele tá mais perto da lua.
 GC56.13: Ele pensou que ele tava conversando com a lua.
 GC56.13: É o eco.
 GC56.9: ele não sabia que era o eco.
 Professora: What is the present?
 GC56.1: A hair.
 P: Hair (mostra o cabelo).
 Participantes (indistinguível): A hat.
 P: What is a piggy bank?
 GC56.11: é um potinho de guardar moeda.
 GC56.2: Cofrinho.
 P: Do you have a piggy bank? I have.
 Participantes (indistinguível): Eu. I have. Eu tenho.
 GC56.1: Eu tinha um pig, mas sem querer eu fui colocar um dinheiro ali e quebrou.
 GC56.12: Eu tenho um pig white.
 GC56.14: Eu tenho um hipopótamo.

Professora: Do you like bears?
 Participantes (indistinguível): No.
 Professora: Are you scared of bears?
 Participantes (indistinguível): Yes. No. Mais ou menos.
 Professora: This is a cute bear. What color is this bear?
 Participantes (indistinguível): Brown.
 Professora: Where's the word happy?
 GC57.7: ali em cima.
 Professora: Let's start the story. Are you ready?
 Participantes (indistinguível): Yes!
 GE57.1: Vai ser em inglês?
 Professora: Yes, of course!
 P: Where is the bear?
 P: Where? Onde? Where?
 GE57.8: Na árvore.
 GE57.2: Ele subiu na árvore.
 GE57.2: Ele tá pensando.
 GE57.4: ele deu oi pra lua.
 GE57.2: ela não falou.
 GE57.2: ele 'tive' que nadar porque a lua tá mais pro chão.
 GE57.2: ele foi andar de barco porque a lua tava fugindo, aí ele parou e encontrou.
 GE57.10: Tá bem pertinho.
 GE57.1: montanhas do deserto.
 GE57.2: de noite lá é muito quente.
 GE57.2: tá muito perto!
 GE57.4: O eco!
 GE57.4: ele achava que a lua tava falando com ele.
 GE57.8: Ele tá falando "A lua tá de aniversário! A lua tá de aniversário!"
 GE57.12: Ele tá falando que o aniversário dele é amanhã.
 GE57.2: tchau, até amanhã.
 P: What is a hat?
 Participantes (indistinguível): cabeça.
 P: head (professora aponta pra cabeça)
 GE57.8: cérebro.
 P: No, It's not the brain.
 Participantes (indistinguível): boné.
 P: Cap. It's hat! (professora mostra a ilustração)
 GE57.4: chapéu.
 GE57.2: Por que ele pegou o porquinho pra tirar o dinheiro?

<p>Professora: A hippo. Professora: What is money? GC56.7: É o dinheiro. Professora: Yes, and this is a coin. Coin is a kind of money. Professora: What is downtown? A professora aponta para a ilustração. GC56.1: Centro da cidade. P: What color is the hat? Participantes (indistinguível): purple and brown. Black and purple. Participantes (indistinguível): P: This is a hat store. P: Seven options of hats. GC56.7: Ele pensou que ele tinha colocado na cabeça dela. GC56.11: Profe, que livro longo.</p>	<p>P: Can you see the money? What is money? GE57.8: dinheiro. P: Yes, a coin is a kind of money. What is a piggy bank? Participantes (indistinguível): Cofrinho. GE57.8: Cofrinho de porco. GE57.2: ele tava tirando as moedas pra dar de presente pra lua. GE57.1: É moedinha. GE57.12: é grande o hat. P: What color is this hat? GE57.12: black. P: Black and... Participantes (indistinguível): purple. P: How many hats can you see here? Let's count. Participantes (indistinguível): 1,2,3,4,5,6,7! Seven hats! P: Let's repeat: hat. Participantes (indistinguível): hat. GE57.4: É uma cartola. GE57.8: Ele jogou na lua ou tava preso nos galhos? P: Yes, on the branches of the tree. GE57.8: presa nos galhos? P: Yes. GE57.2: 'cabeu' certinho.</p>
---	--

Legenda: P (professora), GE55.3 (grupo experimental, código da turma, código da criança)
Fonte: dados do estudo (2024).

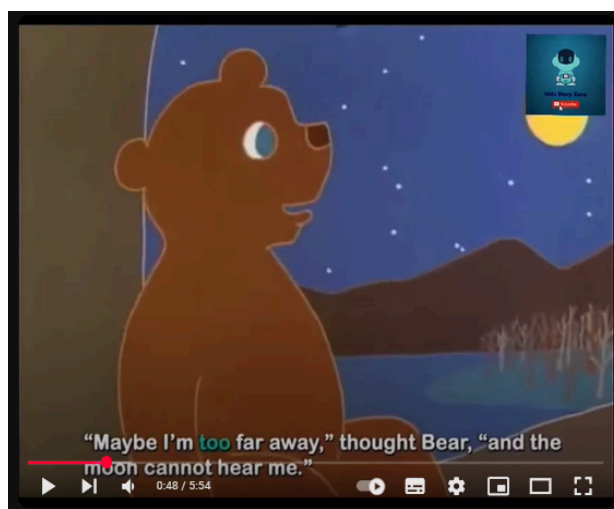
Como exposto no quadro acima, o enredo da história, por se tratar de um mistério, se a lua estava ou não conversando com o urso, proporcionou um número maior de comentários e contribuições do grupo a partir de suas interpretações, conhecimentos prévios e a presença do jogo simbólico. Percebe-se também a importância do desenvolvimento da consciência fonológica e a atenção para esse aspecto durante a LC. O participante GC 56.1 referiu-se ao presente que o urso deu com a palavra “hair”, apesar da professora ter lido em voz alta a palavra “hat”, a associação da criança foi com o som inicial, ambos começam com o som /h/. Além disso, é possível que a criança tenha associado a palavra “hat”, quando a professora aponta e sinaliza um chapéu, com o cabelo, pois ambos ficam no topo da cabeça.

Entre os dois GE houve uma semelhança na associação e manipulação dos sons, pois ao serem questionados “What is a hat?”, a turma 57 respondeu que era a cabeça. A professora aponta para a cabeça pronunciando a palavra *head*. Os alunos buscam responder exclusivamente na língua materna até acertarem a palavra. Nessa situação, podemos supor

que os alunos também tenham associado a palavra *hat* e *head* com o sinal que a professora utilizou para representar em sua cabeça o chapéu, entretanto, nessa página do livro aparece a palavra *hat*, mas não aparece nas ilustrações um chapéu. Após a leitura de quatro páginas, a palavra *hat* aparece acompanhada da ilustração. Nesse sentido, questionar sobre o *hat* antes dele aparecer visualmente no livro foi positivo, pois possibilitou que os alunos contribuíssem oralmente a partir de seus repertórios e associações.

Após a leitura do Livro 3, as crianças questionaram se também teriam jogos com as palavras dessa história. As dinâmicas planejadas para o momento pós-leitura foram realizadas na semana seguinte com os grupos completos, não houve divisão como no momento da leitura do livro. A primeira dinâmica foi a retomada da história através da animação/vídeo. Os alunos foram orientados a prestar atenção nas palavras da história e perceber que elas estavam sendo sinalizadas com a cor azul. Em alguns grupos, as crianças associaram com legendas de vídeos a presença das palavras na parte inferior da tela.

Figura 21 - Vídeo/animação da história



Fonte: A autora (2024)

As crianças participaram com muito entusiasmo dos jogos e dinâmicas propostas, foi necessário auxiliá-los com o tempo de espera, pois todos demonstraram interesse em participar e interagir durante esses momentos. Estabelecemos o combinado de que em cada dinâmica algumas crianças seriam sorteadas para participar e que, em alguns momentos, todo o grupo participaria.

Uma das atividades didáticas desenvolvidas foi o jogo de *Memory game* realizado com *flashcards* impressos. Essa dinâmica apresentou pontos positivos em relação ao tempo

ocupado para a sua realização em sala de aula, pois todos os alunos puderam participar, o que fica mais difícil quando o jogo é no formato digital (como na atividade do Livro 1, por exemplo)¹⁶. Foi possível observar que as crianças demonstraram maior facilidade de localização espacial no jogo físico para associar os pares.

Figura 22 - Registro do jogo *Memory game*



Fonte: A autora (2024)

Os jogos *Slap game* e *Chinese whisper* foram realizados com os grupos, entretanto não foram feitos registros fotográficos, pois a professora pesquisadora estava sozinha no momento de interação com os alunos, impossibilitando de registrá-los. Os alunos associaram o *slap game* com o *bell game*, dinâmica realizada com as palavras-alvo do Livro 2. Os objetivos dos jogos foram a ampliação do vocabulário, reconhecimento de palavras, especialmente através das cartas do jogo da memória, prática de leitura, freio inibitório, memória de curto prazo, atenção auditiva, etc.

3.7.3 Pós-teste de vocabulário do Livro 3

O pós-teste de vocabulário do Livro 3 aconteceu em dois momentos, nos dias 22 e 25 de novembro, pois na mesma semana foi celebrado o feriado da Consciência Negra (20/11) o que resultou em um grande número de ausências de participantes; com a possibilidade de

¹⁶ O jogo memory game do Livro 1 foi desenvolvido no formato digital, nesse caso, era necessário um tempo a mais de disponibilidade, pois as crianças precisavam se dirigir até a tela para apontar para as cartinhas, para que elas fossem clicadas e abrissem as opções desejadas.

realizá-lo em uma nova data, foi possível ampliar o número de dados do pós-teste. No total, 42 crianças participaram, divididas entre o GC (n=14) e GE (n=28). Os dados do pós-teste de vocabulário estão descritos na Tabela 10, abaixo.

Tabela 10 - percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pós-teste

Palavra-alvo Livro 3	% acertos pós-t GC (n=14)	% acertos pós-t GE (n=28)
sky	82,1	64,2
moon	75	92,8
river	75	71,4
mountain	85,7	78,5
money	85,7	64,2
hat	67,8	50
head	100	85,7
wind	53,5	64,2

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste; pós-t - pós-teste.
Fonte: dados do estudo

Conforme é possível observar, as palavras-alvo com maiores percentuais de acertos no pós-teste do GE foram *mountain* (85,7%), *money* (85,7%) e *wind* (53,5%). Já no GC, podemos identificar que o percentual de acertos das palavras *moon* (92,8%), *river* (71,4%) e *wind* (64,2%) aumentaram significativamente entre o pré e o pós-teste. É possível perceber que em todas as palavras-alvo do pós-teste, em ambos os grupos, o percentual foi superior ao pré-teste. Além disso, a palavra *head* (GC) alcançou o percentual de 100% no pós-teste, com um aumento de 20% comparada ao teste anterior no qual a palavra *head* apresentou o percentual de 80%.

3.7.4 Dados comparativos pré-teste e pós-teste de vocabulário: Livro 3

A Tabela 11 evidencia os dados comparativos das etapas de pré e pós-teste do Livro 3. Conforme é possível observar, as palavras-alvo com maiores percentuais de acertos no pós-teste do GE foram *mountain* (85,7%), *money* (85,7%) e *wind* (53,5%). Já no GC,

podemos identificar que o percentual de acertos das palavras *moon* (92,8%), *river* (71,4%) e *wind* (64,2%) aumentaram significativamente entre o pré e o pós-teste. É possível perceber que em todas as palavras-alvo do pós-teste, em ambos os grupos, o percentual foi superior ao pré-teste.

Tabela 11 - percentual de acertos das palavras-alvo do Livro 3 - pré e pós-teste

Palavra-alvo Livro 3	% acertos pré-t GC (n=15)	% acertos pós-t GC (n=14)	% acertos pré-t GE (n=28)	% acertos pós-t GE (n=28)
sky	60,7	82,1	33,3	64,2
moon	75	75	80	92,8
river	53,7	75	46,6	71,4
mountain	50	85,7	60	78,5
money	53,5	85,7	60	64,2
hat	46,4	67,8	20	50
head	82,1	100	80	85,7
wind	21,4	53,5	40	64,2

Legenda: GE - grupo experimental; GC - grupo controle; pré-t - pré-teste; pós-t - pós-teste.
Fonte: dados do estudo

Dados estatísticos que avaliaram o impacto da LC do Livro 3 (Tabela 12) no desempenho das crianças em testes de vocabulário constataram que há diferenças estatisticamente significativas apenas para o GE (p 0.000) entre as etapas de pré e pós-teste. Além disso, essa diferença permaneceu significativa após a correção de Bonferroni (p . 0.001).

Tabela 12 - Dados estatísticos impacto da LC do Livro 3

Estatística	Grupo controle (GC)	Grupo experimental (GE)
<i>Mean_pre-t</i>	5.71	4.46
<i>sd_pre-t</i>	2.13	1.64
<i>Mean_pos-t</i>	5.56	6.32
<i>sd_pos-t</i>	2.00	1.93
<i>p. value</i>	0.165	0.000

<i>efeito_d</i>	0.068	-0.893
<i>p. value_adj</i>	0.989	0.001

Legenda: mean_pre-t: média de acertos no pré-teste; sd_pre-t: desvio padrão pré-teste; mean_pos-t: média de acertos pós-teste; sd_pos-t: desvio padrão pós-teste; p. value: Teste de Wilcoxon; efeito_d: efeito de Cohen; p. value_adj: correção de Bonferroni.

Fonte: dados do estudo (2024).

De modo geral, a LC do Livro 3 indica diferenças significativas entre o pré e pós-teste para o GE ($W^{17} = 4.41$, $p < 0.001$), com tamanhos de efeito grandes (valores de d de Cohen -0.893).

Finalmente, a partir da descrição e análise dos dados, podemos afirmar que a intervenção de LC dos Livros 1, 2 e 3 tiveram contribuições significativamente maiores na aquisição de vocabulário em LA das crianças do GE (Tabela 13), comparadas ao GC, para o qual não foram relatadas contribuições que indicassem diferenças significativas.

Tabela 13 - Dados comparativos entre os Livros 1, 2 e 3

Livro/grupos	<i>p. value</i>	Teste de Wilcoxon	<i>d</i> de Cohen	<i>p. value adj</i>
<i>he Very Hungry Caterpillar</i> (GC)	0.220	1.28	-0.259	1.000
<i>he Very Hungry Caterpillar</i> (GE)	0.006	2.96	-0.562	0.037
<i>Guess How Much I Love You</i> (GC)	0.026	2.60	-0.508	0.157
<i>Guess How Much I Love You</i> (GE)	0.000	6.52	-1.058	0.000
<i>Happy Birthday, Moon</i> (GC)	0.165	-0.14	0.068	0.989
<i>Happy Birthday, Moon</i> (GE)	0.000	4.41	-0.893	0.001

Legenda: GE: grupo experimental; GC: grupo controle; p. value: valor de significância; d de Cohen: tamanho de efeito; p. value adj: valores de p ajustados, correção de Bonferroni.

Fonte: a autora (2024).

A Tabela acima apresenta os resultados do teste de Wilcoxon para a variável acerto nos grupos GE e GC em cada livro, incluindo estatísticas, valores de significância e tamanhos de efeito. Esses resultados, permanecem significativos mesmo após a correção de Bonferroni, que são acompanhados por tamanhos de efeito variando de moderados a grandes, com valores de d de Cohen entre -0.562 e -1.058. Por outro lado, o GC não apresentou diferenças

¹⁷ Teste de Wilcoxon.

estatisticamente significativas, com valores de p ajustados acima de 0.05 e tamanhos de efeito considerados pequenos a moderados, variando entre -0.259 e -0.508.

Tal evidência pode ser considerada relevante, pois mesmo que os livros escolhidos para a intervenção apresentam enredos diferentes, palavras-alvo de distintas categorias lexicais, conhecimentos prévios acionados e extensão textual, os efeitos esperados foram alcançados. Isso pode indicar quão relevante é o papel do professor/mediador durante a LC, do planejamento cuidadoso, do uso das estratégias (perguntas, comentários, explicações) e das proposições de atividades após a leitura do livro. Na próxima seção, apresentaremos a discussão dos resultados encontrados na presente pesquisa.

3.8 Discussão de dados

O objetivo geral deste estudo foi investigar os efeitos da LC de livros, realizada com crianças da EI, na aquisição de vocabulário na LA em contexto bilíngue. Nossa hipótese previa que a prática de LC iria influenciar a aquisição de vocabulário de LA em contexto bilíngue. A LC de livros tem sido considerada uma excelente ferramenta para o desenvolvimento linguístico das crianças, durante a primeira infância, tanto na língua materna como em uma LA (Gabriel; Morais, 2017; Townsend; Carvalho; Pereira, 2024; Justice; Pence, 2005; Collins, 2009). Pesquisas internacionais têm evidenciado os benefícios da LC, especialmente, para a aquisição de vocabulário receptivo (Blewitt et al., 2009; Justice et al., 2009; Zucker et al., 2013; Milburn et al., 2014; Walsh, Hodge, 2018; Grover et al., 2020; Brown et al., 2022), contudo, no âmbito nacional, esse tipo de pesquisa ainda é incipiente. Diante disso, cabe ressaltar que a realização de pesquisas como essa são necessárias, pois, conforme aponta Finger, Lemke e Cury (2024), a Educação Bilíngue, no Brasil, está em expansão acelerada, com um número cada vez maior de escolas trabalhando com uma proposta bilíngue.

De modo geral, os resultados apontam que houve um impacto significativo da intervenção de LC na aquisição de vocabulário em LA, com tamanho de efeito considerado grande ($d > 0.8$) para o GE; no GC, a LC não teve efeito significativo na aquisição de vocabulário, com tamanho de efeito considerado baixo ($d < 0.2$). Tais evidências demonstram o impacto substancial da LC na aprendizagem de palavras novas em LA, em contexto de Educação Bilíngue. Frente aos dados, podemos afirmar que nossa hipótese foi corroborada. E, portanto, a LC de livros pode ser considerada uma prática eficaz para fomentar a aprendizagem de palavras novas pelas crianças durante a primeira infância.

Os resultados do presente estudo podem ser comparados aos achados das pesquisas desenvolvidas por Dowdall et al. (2019) e Wasik et al. (2016), os quais relatam tamanhos de efeito médios a grandes na aquisição de palavras do vocabulário-alvo da intervenção de LC. Ademais, Fitton et. al (2018) reforça a importância da LC como uma prática fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças bilíngues, especialmente na aquisição de vocabulário.

O conhecimento lexical (vocabulário) exerce, desde a primeira infância, uma influência significativa na aprendizagem da leitura e escrita, pois o incremento do número de palavras do repertório lexical das crianças melhora a compreensão da leitura, a fluência verbal, a velocidade de leitura e a precisão da leitura e escrita posteriormente (Andrews, 2008; Caro; Mendinueta, 2017). Além disso, o tamanho do vocabulário é um forte preditor da compreensão de leitura não só nos primeiros anos escolares (Scarborough, 2001), mas também para a compreensão de leitura no ensino médio (Cunningham; Stanovich, 1997). Para conseguir adquirir um léxico mental vasto, as crianças necessitam de uma forte e frequente exposição à linguagem (oral e escrita), que inclua um conjunto diversificado de vocabulário que auxilie na aprendizagem dos significados das palavras (Dickinson; Griffith, 2011). A primeira infância é um período considerado favorável para o desenvolvimento/ampliação de vocabulário.

Os livros são considerados uma fonte muito rica de vocabulário novo, pois a LC oportuniza à criança o contato com a linguagem oral na LA (*listening-speaking*) e linguagem escrita presentes nos livros, o que contribui para a compreensão e aquisição da LA. Além disso, a LC auxilia na compreensão do significado das palavras, pois elas estão em um contexto significativo (baseado em um enredo), e também de integrar as novas palavras à rede de conhecimentos léxico-semânticos (Gabriel e Morais, 2017). Tal evidência contrasta com outros tipos de atividades propostas para a aprendizagem de novas palavras no contexto bilíngue, como, por exemplo, lista de palavras individuais para repetição. O contato com palavras novas em contexto de LC favorece o processo de desenvolvimento da representação mental do significado das palavras para além de sua tradução, provocando a ativação simultânea entre as línguas que o aprendiz usa (Gordon, 2007).

O primeiro objetivo específico do presente estudo buscou comparar os efeitos da LC x LT para a aquisição de vocabulário em LA. Nossa hipótese era de que os momentos de LC iriam promover um aumento significativo do vocabulário das crianças em uma LA em comparação com a LT de histórias. Esse protocolo apresentado foi criado pela pesquisadora e não há outras evidências de estudos que tenham realizado um protocolo semelhante,

especialmente pela inclusão das atividades pedagógicas de pós-leitura. Os dados mostram que os alunos que participaram da LC tiveram ganhos significativamente maiores de vocabulário quando comparados com os alunos que vivenciaram a LT do livro. Frente a isso, é possível afirmar que a nossa hipótese inicial foi corroborada.

Durante a LC, o leitor adulto exerce um papel ativo, lendo *com* a criança, ou seja, ambos são sujeitos ativos da interação, que pode ser ampliada por meio de perguntas e respostas, comentários acerca do enredo, autor, ilustrador, personagens, palavras específicas, e ampliação do conhecimento de mundo das crianças por meio de explicações fornecidas pelo professor. A formulação de perguntas é uma estratégia considerada eficaz durante a LC, essa estratégia também pode impactar consideravelmente a aquisição de vocabulário em LA. Uma pesquisa desenvolvida por Grover et al. (2020), apresentou resultados significativos no vocabulário e nas habilidades linguísticas dos participantes em L2, especialmente quando a LC era permeada por perguntas. Os pesquisadores consideram a LC, realizada na pré-escola, como uma ferramenta de apoio ao aprendizado de uma L2 com participantes bilíngues.

Em contraste à LC, na realização da LT o professor realiza a leitura do livro sem oportunizar situações de interação entre o mediador e as crianças. É interessante comentar que as crianças do GC (LT) apresentaram um estranhamento em relação a forma como foi conduzida a leitura do livro, pois os alunos estavam habituados a participar de sessões de LC, com interações entre a professora e as crianças, na escola. Portanto, em alguns momentos, foi difícil inibir a participação das crianças do GC e seguir com a LT sem oportunizar diálogos para além do texto.

Embora tenha ocorrido em menor grau e não tenha apresentado significância estatística, em comparação com os dados do GE, consideramos que a LT também contribuiu para o desenvolvimento do vocabulário em LA dos alunos do GC. Tal resultado pode indicar que, no contexto bilíngue em que os participantes da pesquisa estão inseridos, ocorre também um fenômeno nomeado como **aquisição incidental de vocabulário** (grifo nosso). Wilkinson e Houston-Price (2013) ressaltam que as palavras podem ser incidentalmente aprendidas por crianças enquanto ouvem histórias, e que não se trata de uma aprendizagem momentânea ou transitória. Essa constatação relaciona-se diretamente com os resultados do GC, considerando que essas crianças não vivenciaram os momentos de pré-leitura, interação durante a leitura do livro e tampouco as atividades realizadas após a LT, ou seja, seus resultados estão exclusivamente relacionados à uma experiência de contato com as palavras ao longo da leitura das obras.

O segundo objetivo específico estava relacionado com a produção de materiais didáticos que pudessem auxiliar os educadores da primeira infância a implementar a LC com base em estratégias que promovessem o desenvolvimento de vocabulário em LA, em contexto de Educação Bilíngue. Nossa hipótese previa que todas as estratégias indicadas no material didático, envolvendo formulação de perguntas, comentários e explicações, implementadas antes, durante e após a LC, bem como as atividades didáticas realizadas após a LC, iriam contribuir para a aquisição de vocabulário em LA. Foram produzidos três conjuntos de materiais didáticos (um por livro) para a implementação da intervenção de LC, baseados na intencionalidade pedagógica, nesse caso, a aquisição de vocabulário em LA. Com base nos resultados do GE, percebemos que os materiais produzidos contribuíram para a aquisição de vocabulário em LA dos participantes, uma vez que todas as estratégias envolvidas no planejamento dos materiais didáticos buscavam proporcionar o contato das crianças com as palavras-alvo em um contexto linguístico significativo, portanto, a nossa hipótese foi corroborada.

Na pesquisa desenvolvida, além do momento de LC, os alunos do GE tiveram contato com as palavras-alvo após a leitura do livro, através de atividades didáticas de consolidação do conhecimento de vocabulário. Após a LC, as crianças do GE tiveram outras oportunidades de encontro com as mesmas palavras-alvo selecionadas, através dos jogos e dinâmicas planejados pela professora. Ainda que as palavras não estivessem inseridas no contexto da história durante as atividades planejadas para o momento pós-leitura, esse elemento já havia sido apresentado e ativado na memória dos participantes. É imprescindível que as crianças estejam em ambientes em que os estímulos e as atividades sejam cognitivamente relevantes e desafiadoras. Além disso, as dinâmicas realizadas ao longo das semanas de coleta de dados foram variadas, facilitando o engajamento do grupo. No processo de aquisição de uma língua, seja ela materna ou adicional, visualizar, ouvir e utilizar as palavras repetidamente e frequentemente, facilita o processo de aquisição de vocabulário.

Brown et al (2022), apresenta dados de um estudo realizado com 3.547 crianças em que os pais e/ou cuidadores liam por aproximadamente 11 minutos diários na primeira infância. A amostra apresentou um desempenho superior em leitura, ortografia e gramática nos anos escolares subsequentes das crianças que vivenciavam a LC em casa. Os resultados da pesquisa evidenciam que não são apenas as longas sessões de leitura que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, momentos diários na rotina da criança já fazem a diferença em seus desempenhos acadêmicos. É possível estabelecer uma relação entre os achados da pesquisa de Brown et al (2022) com as informações fornecidas na pesquisa de perfil

socioeconômico das famílias, visto que 93,1% das famílias responderam que vivenciam o momento de leitura de livros mediada por um adulto na rotina familiar, aspecto que contribui diretamente no desenvolvimento das crianças e em seus repertórios linguísticos e de conhecimento do mundo.

A pesquisa indica que as contribuições da LC são benéficas inclusive para crianças que estão aprendendo uma LA em um contexto em que a língua materna é dominante, ou seja, ainda que a exposição fora do âmbito escolar seja predominantemente em língua materna. A LC, realizada em sala de aula, contribui para avanços significativos no desenvolvimento da LA. Entendemos que essa evidência também pode ser aproximada com a realidade das crianças que participaram do presente estudo, pois aproximadamente a metade das famílias que responderam ao questionário informaram que o contato das crianças com a LA (inglês) ocorre apenas no ambiente escolar.

Além disso, havia a possibilidade de termos uma variação significativa nos dados relacionados à turma 57 (grupo C) (referência ao Quadro 2), visto que todos os alunos dessa turma ingressaram na escola no ano em que a pesquisa foi realizada, ou seja, não tiveram maiores oportunidades de vivências bilíngues nos níveis anteriores da EI, como as turmas 55 e 56. Entretanto, não foram observadas diferenças expressivas nesse contexto.

Nas situações de LC, os grupos participaram de três momentos planejados: pré-leitura, LC e pós-leitura. Durante a prática de LC, a professora utilizou diversas estratégias para envolver as crianças no momento de atenção conjunta direcionada ao livro, uma dessas estratégias consiste nas perguntas básicas e complexas, as quais possibilitam a interação da criança com o mediador da LC e o livro, formando uma tríade. O planejamento e a intencionalidade educativa são pilares importantes para as intervenções durante a LC. Por isso, a preparação dos professores bem como a formação continuada representam um fator determinante na condução e nos possíveis resultados das crianças a partir dessa prática.

Uma pesquisa realizada por Milburn et. al (2014) proporcionou uma formação para professores que seriam os responsáveis pela realização da mediação da LC, orientando-os, especialmente, sobre como e quais perguntas fazer durante a LC. Em um segundo momento, as técnicas de LC foram aplicadas e o impacto foi verificado através do engajamento das crianças e o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Os resultados mostraram que, após o treinamento, os professores da EI ampliaram a capacidade de mediar os diálogos durante a LC e passaram a fazer perguntas mais complexas. O grupo de crianças que vivenciou a LC com os profissionais que fizeram o treinamento apresentaram melhores resultados em vocabulário, compreensão da leitura e habilidades expressivas, enquanto as

crianças do grupo dos profissionais sem a formação apresentaram resultados inferiores. O estudo também possibilitou averiguar que os alunos que participaram da LC, após o treinamento dos professores, apresentaram um maior engajamento durante a LC.

Frente a isso, ressalta-se a importância de que os professores tenham acesso a materiais de qualidade e formações para que seja possível que a prática da LC seja cada vez mais fundamentada em estudos e pesquisas que contribuam para o seu desenvolvimento. A questão levantada por Milburn et. al (2014) sobre a importância de um treinamento e planejamento da LC está alinhada a um dos objetivos específicos desta dissertação, pois os materiais pedagógicos produzidos para cada sessão de LC foram planejados com foco nos aspectos cognitivos e linguísticos a serem desenvolvidos em LA. Esses materiais operam como ferramentas e estratégias para auxiliar os educadores da primeira infância, pois a proposição de atividades didáticas que ampliam as conexões entre a história ou estendem o tema da história ou do livro por meio de brincadeiras e dinâmicas facilitam o aprendizado da linguagem oral das crianças (Nicolopoulou et al., 2015; Wasik et al., 2006).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta dissertação foi investigar os efeitos da LC de livros, realizada com crianças da EI, na aquisição de vocabulário na LA, em uma escola bilíngue em que a implementação do currículo bilíngue iniciou há apenas seis anos. Nessa escola, dentre os componentes curriculares ministrados em língua inglesa, as crianças participam de um período de aula semanal nomeado como *Reading Time* (RT). Os alunos participam do RT em LA a partir do Nível 2, ou seja, crianças de dois anos de idade. A oferta de aulas dedicadas para o contato com histórias na LA iniciou através da utilização da plataforma americana *Vooks*, que dispõe de diversas histórias infantis gravadas em vídeos. Através de um ‘jogo linguístico’ em que a palavra *books* tem sua letra inicial (b) trocada pela letra (v) indica-se que a adaptação das histórias (*books*) acontece por meio de vídeos (*Vooks*).

O objetivo inicial desse componente curricular era proporcionar situações de contato com histórias na LA para as crianças do currículo bilíngue. Entretanto, as professoras perceberam que oferecer semanalmente um momento para que as crianças assistissem histórias gravadas, se tornaria monótono, e a partir desse momento passou a acontecer um revezamento de momentos que oportunizassem o contato com histórias em vídeo e o contato com livros, através da prática de LC. Especialmente no Nível 5, percebeu-se que, além da vivência de LC e contato com os livros físicos, seria importante utilizar estratégias que promovessem a aquisição de vocabulário a partir do contexto das histórias.

Após alguns anos estudando sobre os benefícios da LC para o desenvolvimento cognitivo infantil, desde a monografia, trabalho de conclusão da pós-graduação em bilinguismo e cognição, surgiu a oportunidade de, através da pesquisa do mestrado, aproximar a realidade escolar com as pesquisas científicas, buscando investigar a prática que já estava acontecendo em sala de aula e verificar quanti e qualitativamente seus efeitos com as crianças do currículo bilíngue da escola em que atuo.

A análise dos dados dessa pesquisa foi fundamental para avaliar o trabalho realizado na escola, relacionando as contribuições dos estudos neurocientíficos com a prática docente. Nessa perspectiva, avaliamos como positivo todo o processo de coleta de dados, durante a realização da pesquisa até o momento da análise dos dados, uma vez que os resultados obtidos corroboram com as hipóteses de pesquisa e fundamentam a atuação docente da forma como está sendo exercida, o que se comprova especialmente através dos dados do GE.

Igualmente, foi possível observar a importância do planejamento das intervenções, considerando os objetivos linguísticos-cognitivos que fundamentam a nossa prática docente.

Os materiais didáticos produzidos para serem utilizados após a LC buscavam desenvolver a aquisição de vocabulário em LA. Nesse sentido, reforça-se a importância de estabelecer uma organização que considere todas as etapas de uma aula, assim como nas sessões de LC, desde o momento da pré-leitura até as vivências com dinâmicas e jogos, considerando o tempo do grupo, a importância de oportunizar a participação ativa e o engajamento das crianças. Foi possível observar a evolução na aquisição de vocabulário de ambos os grupos, ainda que o GE tenha apresentado avanços mais significativos. Sendo assim, comprovou-se que a produção de materiais para serem utilizados combinados com a prática de LC funciona como uma estratégia que efetivamente promove o desenvolvimento de vocabulário em LA.

Os resultados mostram que, para alcançar os objetivos propostos, é necessário considerar todo o processo anterior que demanda tempo, dedicação e organização por parte dos profissionais, para que, ao ser executado, se complete através do repertório das crianças. Infelizmente, são minoria as realidades da educação em que os profissionais contam com uma infraestrutura adequada e um grupo de profissionais que conseguem realizar uma pesquisa como essa. A educação brasileira precisa de maiores incentivos e investimentos, tanto financeiros quanto de políticas públicas, que reconheçam o verdadeiro potencial transformador da pesquisa e da prática docente.

Ao concluirmos essa pesquisa, é muito importante considerar todo o percurso até chegar aos resultados finais. Durante essa construção, inevitavelmente passamos por limitações que influenciaram direta ou indiretamente nos resultados finais.

A primeira limitação diz respeito ao número de participantes. Infelizmente, tornou-se inviável realizar a pesquisa com os grupos de alunos do turno da manhã do mesmo nível de ensino, visto que a professora pesquisadora exercia a carga horária de 36h semanais de aulas na escola participante. Ainda é um desafio conciliar a vida acadêmica, a formação continuada e exercer o papel de professora no Brasil, mas no final do percurso é gratificante reconhecer que o trabalho está gerando frutos e impactando positivamente no desenvolvimento linguístico das crianças. Considerando a possibilidade de termos um maior número de participantes, os alunos do turno da manhã apresentariam um contexto de interação diferente das turmas da tarde, as quais já estavam habituadas a participar da LC e vinculadas com a pesquisadora. Portanto, uma das limitações pontuais diz respeito à falta de um cenário variado e uma quantidade maior de participantes.

A execução da LT também foi um fator limitante, pois os participantes estavam habituados a participarem de sessões de leitura interativas. Essa é uma das premissas da escola onde foi realizada a pesquisa. Ocupar esses dois espaços ressaltou a importância de

diariamente realizar o planejamento para as aulas buscando retomar nossos conhecimentos acadêmicos e embasamento teórico. Sendo assim, os grupos GE E GC vivenciaram as duas experiências, mostrando-se mais familiarizados com as situações de práticas de LC em comparação à LT. Ainda assim, foi possível conduzir a LT de modo a não interferir nos resultados da pesquisa.

Em relação ao cronograma de realização dos testes, passamos por uma situação de catástrofes climáticas atípicas na região (enchentes de maio de 2024), o que influenciou na agenda de reuniões do CEP para avaliação do projeto de pesquisa. O projeto foi submetido em abril, tendo a autorização em junho e o início da coleta apenas em outubro. Depois desse processo inicial, modificamos a forma de aplicação dos testes para o modelo informatizado. Além disso, passamos por algumas limitações em relação ao calendário escolar, a coleta de dados iniciou no mês em que mais há comemorações e saídas de campo, além dos feriados que limitaram o tempo para a realização dos testes e atividades didáticas que estavam planejadas.

Os alunos demonstraram uma adesão muito positiva tanto para o pré quanto para o pós-teste, demonstrando entusiasmo em todas as vezes que foram chamados para participar dos testes. As crianças que faltavam no dia da coleta de dados questionavam se teriam a oportunidade de participar em outro momento. Sem dúvida, a escolha pelo formato informatizado do teste de vocabulário, “gameficado”, contribuiu para que os alunos se divertissem durante a coleta de dados. Quando informados de que os “jogos” haviam acabado, as crianças lamentaram, relatando que gostariam de jogar mais vezes. Apesar de tantos pontos positivos a respeito da informatização dos testes, uma falha deverá ser reparada para futuras aplicações. Primeiramente, no formato físico, conforme os padrões *Peabody*, os testes seriam realizados com *flashcards* que seriam apresentados pela professora e os dados estariam sendo computados em uma tabela impressa para organizar os acertos e erros. Nesse cenário, quando uma criança não soubesse a palavra seria possível passar para o *flashcard* seguinte, computando um erro para a palavra-alvo não identificada pelo participante. Durante o processo de adaptação para o formato digital, apenas as teclas *return* e *listen again* foram disponibilizadas para os participantes, ou seja, quando uma criança não sabia a resposta, ela precisaria escolher uma das opções de palavras-alvo do teste para conseguir dar sequência no jogo. Essa falha interferiu em alguns resultados, visto que os alunos poderiam acertar a palavra-alvo por tentativa (by chance).

Além disso, outra limitação importante deste estudo refere-se ao fato de que, além da LC, o GE participou de jogos e atividades lúdicas no momento pós-leitura, o que pode ter

contribuído para a consolidação das palavras-alvo. Esses fatores adicionais dificultam a análise isolada do impacto da LC, visto que o resultado da pesquisa não diz respeito apenas ao impacto da LC, mas também à combinação da prática de LC e as atividades posteriores. Para estudos futuros, seria relevante considerar o GC como único foco, a fim de validar uma avaliação mais precisa do impacto da LC, sem a influência de outras intervenções de estratégias pedagógicas.

Por último, outro dificultador do processo foram as correções dos testes. Para obtermos os resultados quantitativos e estatísticos, foi realizada a tabulação manual dos acertos e erros, foram mais de 360 testes e 2.880 palavras computadas. O formato Java disponibilizava uma tabela que apresentava qual tecla (palavra-alvo) o participante havia apertado, a correção se deu de forma individual com um gabarito para cada teste. Embora a tabulação dos dados tenha sido um processo intenso, ter realizado mais essa etapa do trabalho proporcionou reflexões e *insights* sobre cada etapa do processo de pré-teste, LC e pós-teste, as quais foram muito importantes durante a análise dos dados e descrição qualitativa desses momentos.

Vislumbrando os próximos passos da pesquisa, além de realizar a divulgação dos resultados para as famílias dos participantes e equipe da escola em que a pesquisa foi realizada, o objetivo será ampliar a amostra, considerando, principalmente, a possibilidade de reencontrar os mesmos participantes da pesquisa no ensino fundamental para novas pesquisas relacionadas à aquisição e uso de vocabulário na LA. Além disso, pretende-se incentivar outros professores a realizar pesquisas quantitativas em escolas brasileiras para que nossa educação renda frutos e possa ser uma potente ferramenta para buscarmos a igualdade e o desenvolvimento de muitos estudantes que estão iniciando suas vidas escolares, assim como a comunidade em geral. Por fim, seguirei utilizando a LC e os materiais didáticos direcionados para a aquisição de vocabulário como companheiros de minha prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K.; FINGER, I. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Porto Alegre: Vozes, 2023. 208 p.
- ANDERSON, R. *Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading*. Washington: The National Institute of Education, 1985.
- ARAÚJO, M. V. M.; MARTELETO, M. R. F.; SCHOEN-FERREIRA, T. H. Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares [An evaluation of receptive vocabulary in preschool children]. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 2, p. 169-176, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200004>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- ASHCRAFT, M. H. *Human memory and cognition*. New York: Harper Collins, 1994.
- ASFORA SIQUEIRA CAMPOS LIMA, R. ROAZZI, A.. Tradução, adaptação e validação do test de vocabulário em Imágenes Peabody (TVIP). 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8459>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BAKER, C.; WRIGHT, W. E. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6. ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. 560 p.
- BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=ee6712cba52840691eaabdbe55052d231c456439>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 29, p. 1246–1269, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02057-5>. Acesso em: 06 out. 2024.
- BIALYSTOK, E. Reshaping the mind: The benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 65, n. 4, p. 229–235, 2011. Disponível em: <https://criancabilíngue.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/cep-65-4-229.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- BLEWITT, P. et al. Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 101, n.2, p.294–304, 2009. DOI: 10.1037/a0013844.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Do parecer no tocante às Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Parecer nº 2 de 9 de julho de 2020. Relator: Ivan Cláudio Pereira Siqueira.
- BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil.

Brasília, DF: MEC, 2018.

BRENTANO, L. S. Bilinguismo escolar: uma investigação sobre controle inibitório. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_65724cefdfe7705dd5720ec225997afe. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. *Letrônica*, v. 13, n. 4, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37528>. Acesso em: 4 maio 2024.

BROW, M. I., Wang, C., & McLeod, S. (2022). Reading with 1–2 year olds impacts academic achievement at 8–11 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 198–207. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.008>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CAPOVILLA, F. C.; PRUDÊNCIO, E. R. Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 5, n. 2, p. 189-203, 2006.

CAPOVILLA, Fernando et al. Versão brasileira do teste de vocabulário por imagens Peabody: dados preliminares. *Distúrbios da Comunicação*, v. 8, n. 2, p. 151-162, jun. 1997. Disponível em: <https://ninho.inca.gov.br/jspui/handle/123456789/6984>. Acesso em: 28 jan. 2025.

CAPOVILLA, F. C., & Capovilla, A. G. S. (1997). Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey, de Rescorla. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, 1 (1), 353-380.

CARLE, E. Eric Carle's Biography. Blog do Eric. Amherst, MA. Disponível em: <https://eric-carle.com/about-eric-carle/eric-carles-biography/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

CARO, K.; MENDINUETA, N. R. Lexis, Lexical competence and lexical knowledge: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 8, n.2, p. 205, 1 mar. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.01>.

CLAY, M. M. Emergent reading behavior. 1966. Tese (Doutorado) – University of Auckland, Auckland, New Zealand, 1966.

COLLINS, Molly F. *ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading*. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 84-97, 1st Quarter 2010. Disponível em: <https://www.journals.elsevier.com/early-childhood-research-quarterly>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CONNOR, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>

CUMMINS, J. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, 2000.

CUNNINGHAM, A. E.; ZIBULSKY, J. *Book smart: how to support successful, motivated readers*. [S.l.]: Oxford University Press, 2014.

CUNNINGHAM, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/13845653_Early_Reading_Acquisition_and_Its_Relation_to_Reading_Experience_and_Ability_10_Years_Later. Acesso em: 06 fev. 2025.

DICKINSON, D. K.; GRIFFITH, J. A. Por que a leitura de livros com crianças desde o berço promove sucesso na leitura a longo prazo. In: OLIVEIRA, J. B. A. (Org.) *Leitura desde o berço: políticas sociais integradas para a primeira infância*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2011. p. 23-66.

EHRI, L. C. et al. Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, v. 36, n. 3, p. 250–287, 9 jul. 2001. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/rrq.36.3.2>. Acesso em: 01 out 2024.

FERRACINI, F. et al. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006.

FINGER, I. Psicolinguística do bilinguismo. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. do N. (Orgs.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015. p. 47-60.

FINGER, I. et al. Biletracia e alfabetização em duas línguas: expandindo as relações entre L1 e L2. In: LIMBERGER, B. et al. (Orgs.). *Bilinguismo e leitura: contribuições da psicolinguística*. São Paulo: Pontes Editores, 2024. p. 21-54.

FINGER, Ingrid; BILLIG, Johanna Dagort; SCHOLL, Ana Paula. Effects of bilingualism on inhibitory control in Brazilian bilinguals. In: SANZ, Cristina; LEOW, Ronald P. (Orgs.). *Implicit and explicit conditions: Processes, and knowledge in SLA and bilingualism*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2011, p. 219-229.

FINGER, I.; BRENTANO, L. S.; RUSCHEL, D. E. Quando a alfabetização ocorre simultaneamente em duas línguas? Reflexões sobre o biletamento a partir da análise de textos de crianças bilíngues. *ReVEL*, v. 17, n. 33, 2019. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 01 out 2024.

FINGER, I.; BRENTANO, L. Bilinguismo infantil e cognição. In: ORTIZ-PREUSS, E.; FINGER, I. (Org.). *A dinâmica do processamento bilingue*. Campinas: Pontes, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348575923_BILINGUISMO_INFANTIL_E_COGNICAO/references. Acesso em: 6 jan. 2025.

FITTON, C. et al. The effectiveness of language coaching for English language learners: A meta-analysis. 2018. DOI: 10.22099/jtls.2021.39199.2920. Disponível em: <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.39199.2920>. Acesso em: 24 jan. 2025.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José. *A leitura compartilhada, na família e na escola*. In: FLÔRES, O. C.;____. O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM, 2017. p. 23-48.

GABRIEL, Rosângela. Apresentação. In: ALVES, K. U.; FINGER, I. (Orgs.). *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023. p. 205.

GABRIEL, Rosângela. *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue: Apresentação*. In: ALVES, U. K.; FINGER, I.(Org.). *Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue*. Porto Alegre: Vozes, 2023. p. 9-16.

GABRIEL, Rosângela et al. Estudos sobre a influência da leitura compartilhada no desenvolvimento oral, lexical, sintático e leitor em crianças bilíngues. In: LIMBERGER, B. K.; TOASSI, P. F.; KLEIN, A. I. (Orgs.). *Bilinguismo e leitura: contribuições da Psicolinguística*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024. v. 1, p. 57-78.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e cognição. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1. Florianópolis, jan/abril, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2016v69n1p61>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan, 2014.

GREEN, D. W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 1, n. 2, p. 67-81, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1366728998000133>. Acesso em: 01 out. 2024.

GREEN, D. W.; ABUTALEBI, J. Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, v. 25, n. 5, p. 515-530, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>. Acesso em: 05 out. 2024.

GROSJEAN, F. Bilingualism: A short introduction. In: *The psycholinguistics of bilingualism*, v. 2, p. 5, 2013. Disponível em: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/25%20Grosjean.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GROVER, V.; RYDLAND, V.; GUSTAFSSON, J.-E.; SNOW, C. E. Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: a cluster randomized trial. *Child Development*, v. 91, p. 2192-2210, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>.

GORDON, Tatiana. *Teaching young children a second language*. Westport: Praeger, 2007. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/27785080>. Acesso em: 28 jan. 2025.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1982.

GUTIERREZ-CLELLEN, F. V. (1999). Language choice in intervention with bilingual children.

American Journal of Speech, 8(4), 291-302. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Language-Choice-in-Intervention-With-Bilingual-Guti%C3%A9rrez-Clellen/605839d56d8664432b2def37e538decda833bab6>. Acesso em: 31 jan. 2025.

HABERLANDT, K. *Cognitive Psychology*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.

HOOD, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 252–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.252>. Acesso em: 05 jan. 2025.

HONCHELL, B. A.; SCHULZ, M. M. Engaging the youngest readers with shared reading experiences. *Journal of Inquiry and Action in Education*, v. 4, n. 3. Disponível em: <https://digitalcommons.buffalostate.edu/jiae/vol4/iss3/5>. Acesso em: 05 set. 2023.

HUBNER, E. P.; ARDENGHI, L. G. Input materno e aquisição da linguagem: análise das díades comunicativas entre mães e filhos. *Boletim de Psicologia*, v. 60, n. 132, p. 29, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0006-59432010000100004&script=sci_abstract. Acesso em: 01 dez. 2023.

JUSTICE, L. M.; PENCE, K. *Scaffolding with storybooks: a guide for enhancing young children's language and literacy achievement*. Newark, DE: International Reading Association, 2005.

JUSTICE, L. M.; MEIER, J.; WALPOLE, S. Learning new words from storybooks: an efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 36, p. 17-32, 2005. DOI: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003)).

JUSTICE, L. M.; KADERAVEK, J. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, v. 34, p. 8-13, 2002. Disponível em: <https://www.readitonceagain.com/wp-content/uploads/2017/08/Using-Shared-Story-book-Reading.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2024.

JUSTICE, L. M. et al. Accelerating preschooler's early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 40, p. 67–85, 2009.

KINTSCH, E. (2005). Comprehension Theory as a Guide for the Design of Thoughtful Questions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 51–64. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-04156-004>. Acesso em: 22 jan. 2025.

KROLL JF, BIALYSTOK E. Understanding the Consequences of Bilingualism for Language Processing and Cognition. *J Cogn Psychol (Hove)*. 2013;25(5):10.1080/20445911.2013.799170. doi:10.1080/20445911.2013.799170. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24223260/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 18 nov. 2023.

LENT, R. O cérebro aprendiz: neuroplasticidade e educação, 1ª ed.-Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LEMKE, Cristiane Ely; CURY, Larissa; FINGER, Ingrid. Bilingüismo e alfabetização em duas línguas: expandindo as relações entre L1 e L2. In: LIMBERGER, Bernardo Kolling; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira; KLEIN, Angela Ines (Org.). *Bilingüismo e Leitura: contribuições da psicolinguística*. Pontes Editores, 2024. p. 29-56. ISBN 9786556379586.

LUQUE, A.; VILA, I. Desenvolvimento da linguagem. In: PALÁCIOS, C. J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LYYTINEN, H.; LOULELI, N. Brain Related Research as a Support Mechanism to Help Learners to Acquire Full Literacy. *Brain Sci.* 13, 865, 2023. <https://doi.org/10.3390/brainsci13060865>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MARCELINO, M. O desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. In: MEGALE, A. (Org.). *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 57-72. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/00289932736762aea40f4>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARCELINO, M. Bilingüismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, v. XIX, p. 1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MARQUES DE SOUZA, J. G.; WEISSHEIMER, J.; BUCHWEITZ, A. Well played! Promoting phonemic awareness training using EdTech-GraphoGame Brazil-during the COVID-19 pandemic. *Brain Sciences*, v. 12, n. 11, p. 1494, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36358421/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MASSEY, S. L.; CHRISTIE, J. F.; HOFFMAN, J. L.; ROE, M. F. Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 23, n. 3, p. 367-380, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233206180_Educators'_Use_of_Cognitively_Challenging_Questions_in_Economically_Disadvantaged_Preschool_Classroom_Contexts/references. Acesso em: 27 ago. 2024.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído, Dourados, MS*, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MILBURN, T. F. et al. Enhancing preschool educators' ability to facilitate conversations during shared book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 4, n. 1, p. 105–140, 2014.

MORAIS, José. *Criar leitores: para professoras e educadores*. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, J. *Alfabetizar para a democracia*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

MUYSKEN, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756997.ch13>. Acesso em: 31 jan. 2025.

NATIONAL READING PANEL. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

NICOLOPOULOU, A.; CORTINA, K. S.; ILLES, K.; MALDONADO, C.; GOODMAN, S. Narrative play and emergent literacy: Storytelling and story-acting meet journal writing. *Cognitive Development*, v. 33, p. 45–58, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263807007_Narrative_Play_and_Emergent_Literacy_Storytelling_and_Story-Acting_Meet_Journal_Writing. Acesso em: 25 jan. 2025.

NIELSEN, Diane Corcoran; FRIESEN, Lisa Dinner. A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, v. 33, n. 3, p. 269-299, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02702711.2010.508671>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PARIBAKHT, T. S. Enhancing vocabulary acquisition through reading: a hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modern Language Review*, v. 68, n. 2, p. 153-178, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Enhancing-Vocabulary-Acquisition-through-Reading-%3A-A-Paribakht/6e5588f83e0a9a5d4f6e08a6feb01f6166d267a5>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PARKES, Brenda. *Read it again! Revisiting shared reading*. Portland, ME: Stenhouse Publishers, 2000.

PAYNE, C. D. *Shared reading for today's classroom*. New York, NY: Scholastic, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Shared_Reading_for_Today_s_Classroom.html?id=z2jzGwAACAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 08 jun. 2024.

PEREIRA, Aline E. Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3227>. Acesso em: 05 nov. 2023.

PEREIRA, Aline E.; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura M. O Papel da Formulação de Questões Durante a Leitura Compartilhada de Livros na Educação Infantil. *Ilha Desterro* [online], v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ides/v72n3/2175-8026-ides-72-03-201.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2023.

PERFETTI, C. Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254312976_Reading_Ability_Lexical_Quality_to_C omprehension. Acesso em: 02 fev. 2025.

PERFETTI, Charles A.; HART, Lesley. The lexical quality hypothesis. In: VERHOEVEN, Ludo; ELBRO, Carsten; REITSMA, Pieter (Ed.). *Precursors of functional literacy*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 189-213. Disponível em: <https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Lexical%20quality%20hypothesis-%20Hart.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2025.

PIANTA, Robert C.; LA PARO, Karen. Improving early school success. *Educational Leadership*, v. 60, n. 7, p. 24-29, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287982700_Improving_early_school_success. Acesso em: 25 jun. 2024.

PORTO, Renata Sobrino. Os estudos sociolinguísticos sobre o code-switching: uma revisão bibliográfica. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, ago. 2007. ISSN 1678-8931. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_os_estudos_sociolinguisticos_sobre_o_code_sw itching.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

REYES, Ignacia. Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 6, n. 3, p. 267-292, 2006. Disponível em: <https://www.fcd-us.org/wp-content/uploads/2016/04/ReyesExploringConnections.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIVERA, C. de; GIROLAMETTO, L.; GREENBERG, J.; WEITZMAN, E. Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 14, n. 1, p. 14-26, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15962844/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

ROBERTS, T. A. Home storybook reading in primary or second language with preschool children: evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *International Literacy Association*, v. 43, n. 2, April/May/June, p.102-130, 2008.

ROHDE, Leigh. The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE Open*, v. 5, n. 1, p. 2158244015577664, mar. 2015. DOI: 10.1177/2158244015577664.

SÉNÉCHAL, M. et al. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 87, p. 218-229, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232564614_Individual_Differences_in_4-Year-Old_Children's_Acquisition_of_Vocabulary_During_Storybook_Reading. Acesso em: 22 jun. 2024.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (Dis)ability:

evidence, theory, and practice. In: FLETCHER-CAMPBELL, F.; SOLER, J.; REID, G. (Eds.) *Approaching difficulties in literacy development: assessment, pedagogy and programmes*. New York, NY: Guilford Press, 2001.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 2, p. 204-229. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA, L. B. de. Aquisição lexical através da leitura. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/315>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SOUSA, L. B. *Aquisição lexical através da leitura*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/315>. Acesso em: 25 jun. 2024.

STERNBERG, R. J. *Cognitive Psychology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning, 2003.

STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, v. 38, n. 6, p. 934-947, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/11037932_Oral_language_and_code-related_precursors_to_reading_Evidence_from_a_longitudinal_structural_model. Acesso em: 06 jan. 2025.

SUGGATE, S., Reese, E., Lenhard, W., & Schneider, W. (2014). The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27(8), 1395–1412. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260436773_The_relative_contributions_of_vocabulary_decoding_and_phonemic_awareness_to_word_reading_in_English_versus_German. Acesso em: 6 de fev. 2025.

TIBÉRIO, Cinthia Dileine Ruzzante. *Vocabulário receptivo de crianças de 2 a 6 anos de idade: uma análise com o Teste de Vocabulário por Imagens Peabody*. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19830/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

TOWNSEND, Sabine Amaral Martins; CARVALHO, Kadine Saraiva de; PEREIRA, Aline. A leitura compartilhada de livros como estratégia para o desenvolvimento bilíngue na educação infantil e anos iniciais. *Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 8, n. 23, p. 27–48. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/21514>. Acesso em: 23 jul. 2024.

VAZ, Aline Melina; SCHMIDT, Andréia. Learning of Pseudowords by Children of Different Ages in a Shared Book Reading Context. *Developmental Psychology – Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2912>. Acesso em: 5 jan. 2025.

WALSH, R. L.; HODGE, K. A. Macquarie University, Australia. Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 18, n. 2, p.264–294, 2018.

WASIK, Barbara A.; BOND, Mary Alice; HINDMAN, Annemarie. The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 1, p. 63–74, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228640583_The_Effects_of_a_Language_and_Literacy_Intervention_on_Head_Start_Children_and_Teachers. Acesso em: 25 jan. 2025.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child development and emergent literacy. *Child Development*, v. 69, n. 3, 1998.

WILKINSON, L.S., & HOUSTON-PRICE, C. (2013). Once upon a time, there was a pulchritudinous princess . . . : The role of word definitions and multiple story contexts in children's learning of difficult vocabulary. *Applied Psycholinguistics*, 34(3), 591–6131. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-16589-008>. Acesso em: 30 jan. 2025.

ZERO HORA. Mercado de escolas bilíngues cresce exponencialmente no Brasil. *Zero Hora*, 2022. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/conteudo-de-marca/2022/08/mercado-de-escolas-bilíngues-cresce-exponencialmente-no-brasil-cl792qtsj0000015hqut8ovo1.html>. Acesso em: 07 ago. 2024.

ZUCKER, T. A., et al. The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, v. 49, n. 8, p. 1425-1439, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C - APÊNDICE C - PROTOCOLO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PARTICIPANTES

APÊNDICE F - Material didático do Livro 1

APÊNDICE G - Material didático do Livro 2

APÊNDICE H - Material didático do Livro 3