

Leitura compartilhada: imagens ou palavras? O uso de livros ilustrados, com e sem texto, e a relação com compreensão oral e o vocabulário

Sarde Book Reading: Pictures or Words? The use of illustrated books with and without text and the relationship with oral comprehension and vocabulary

Anathyele Brandt

UNIVERSO – Rio de Janeiro – Brasil

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

UNIVERSO/Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: Trata-se de um estudo de intervenção quase-experimental que investigou se o uso de livros ilustrados, com e sem texto, no contexto de leitura compartilhada afeta o desenvolvimento da compreensão oral e do vocabulário em crianças de uma escola pública de Maricá. A leitura compartilhada é um termo guarda-chuva que se refere à prática de compartilhar ou ler um livro com uma criança (MARTINS et al., 2024). Os participantes foram 38 crianças do último ano da educação infantil, divididas em dois grupos de intervenção (grupo I: livro com texto; grupo II: livro sem texto) e um grupo controle (sem intervenção). Os grupos de intervenção participaram de 16 sessões de leitura compartilhada. As comparações entre os escores no pré e pós-teste mostraram aumento significativo nos escores de compreensão oral e de vocabulário, principalmente no grupo II (livros sem texto). A interação entre tempo (pré e pós) e grupo foi significativa tanto para os escores de vocabulário VOC ($p = 0,018$, $\omega^2 = 0,041$; efeito pequeno) quanto para os escores de compreensão (PROLEC) ($p = 0,042$, $\omega^2 = 0,023$; efeito pequeno), indicando que a prática pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da linguagem oral e vocabulário.

Palavras-chave: Leitura compartilhada. Compreensão oral. Vocabulário. Livros ilustrados.

Abstract: This is a quasi-experimental intervention study that investigated whether the use of picture books, with and without text, in the context of shared reading affects the development of oral comprehension and vocabulary in children from a public school in Maricá. Shared reading is an umbrella term that refers to the practice of sharing or reading a book with a child (MARTINS et al., 2024). The participants were 38 children in their final year of early childhood education, divided into two intervention groups (Group I: book with text; Group II: book without text) and a control group (no intervention). The intervention groups participated in 16 shared reading sessions. Comparisons between pre- and post-test scores showed a significant increase in oral comprehension and vocabulary scores, especially in Group II (books without text). The interaction between time (pre and post) and group was significant for both vocabulary scores (VOC) ($p = 0.018$, $\omega^2 = 0.041$; small effect) and comprehension scores (PROLEC) ($p = 0.042$, $\omega^2 = 0.023$; small effect), indicating that this practice may be an important tool for the development of oral language and vocabulary.

Keywords: Shared reading. Oral comprehension. Vocabulary. Picture books.

1 Introdução

A leitura compartilhada é um termo guarda-chuva que se refere à prática de compartilhar ou ler um livro com uma criança (MARTINS et al., 2024). O livro aparece como um instrumento indispensável para essa prática (NOBLE et al., 2019). Contar histórias sem o apoio de livros, por exemplo, não se caracteriza como leitura compartilhada. Embora a leitura compartilhada esteja presente nas salas de educação infantil no Brasil como estratégia pedagógica – em razão dos benefícios que proporciona às crianças (WHITEHURST & LONIGAN, 1998) - ainda há poucos estudos que investiguem seus efeitos neste grupo cultural. Além disso, a maioria das pesquisas utiliza livros com texto; nossa revisão encontrou poucos estudos que abordam livros sem textos (CHAPARRO-MORENO et al., 2017), o que evidencia a necessidade de ampliar o conhecimento na área para informar práticas educacionais com base em evidências.

É importante ensinar as crianças a compreenderem o que ouvem antes mesmo de aprenderem a ler. Por isso, torna-se necessário que um dos papéis da Educação infantil seja auxiliar no desenvolvimento da compreensão oral, pois entender palavras faladas é importante para, posteriormente, compreender palavras escritas. Estudos indicam que a compreensão oral está relacionada à compreensão leitora e que ambas as habilidades se influenciam mutuamente (QUEIROZ et al., 2021).

Há um consenso de que a compreensão oral é um processo cognitivo complexo, que envolve habilidades cognitivas e perceptivas. É preciso reconhecer as palavras ouvidas, conhecer seus significados e como elas se combinam segundo as regras gramaticais. Além disso, é necessário interpretar a entonação, pois a forma como as palavras são proferidas altera a intenção e, conseqüentemente, o sentido da mensagem. Esse conjunto de habilidades possibilita o entendimento da linguagem oral em interações verbais (CUBILLO et al., 2005; Rost, 2002). A leitura compartilhada pode oferecer às crianças acesso a esse tipo de linguagem, facilitando a compreensão oral.

A Teoria Simples da Leitura propõe que a boa compreensão leitora requer compreensão oral e decodificação (GOUGH & TUNMER, 1990). Desde sua publicação, estudos têm mostrado a pertinência da Teoria Simples para explicar a compreensão leitora (OLIVEIRA & MOTA, 2017; OLIVEIRA et al. 2020). Embora nem sempre fique claro como se define o componente “compreensão oral”, alguns trabalhos incluem o vocabulário em tarefas de compreensão de textos (ADOLF et. al. 2006). Há consenso de que tanto o reconhecimento de palavras (decodificação) quanto a compreensão oral são necessárias para uma boa leitura.

Estudos sugerem que, para que a leitura compartilhada alcance seu potencial no desenvolvimento da compreensão oral, é necessário que seja realizada de forma dialógica (leitura dialógica). É fundamental criar um ambiente que favoreça a participação dos ouvintes e, principalmente, a elaboração de inferências, de modo a promover conexões entre leitor/ouvinte e história, contribuindo para a produção de sentido, essencial à compreensão (BRANDÃO & SILVA, 2023; LEPOLA et al., 2023; PEREIRA et al., 2019). Nesse sentido, a realização da leitura compartilhada no ambiente escolar tem grande potencial para a promoção da linguagem infantil, pois o/a professor/a pode explorar o livro e expandir a linguagem das crianças em atividades já familiares a elas.

A compreensão de frases e textos está relacionada ao conhecimento das palavras utilizadas. Um vocabulário rico permite melhor compreensão do que se ouve e lê; sua ampliação contribui para o desenvolvimento da leitura e da compreensão (NÓRO & MOTA, 2019). O vocabulário pode ser entendido como o conjunto de palavras que conhecemos, dividido em vocabulário receptivo e vocabulário expressivo. O vocabulário receptivo relaciona-se à capacidade de reconhecer palavras faladas ou escritas e influencia a compreensão oral; quanto maior o vocabulário receptivo melhor tende a ser a compreensão. O vocabulário expressivo refere-se a capacidade de produzir e usar palavras de modo a ser

compreendido, oralmente e por escrito (CADIME, 2021).

Apesar de estudos empíricos (BRANDÃO & SILVA, 2023; LEPOLA et al., 2023; PEREIRA et al., 2019 e FONTES & CARDOSO-MARTINS, 2004) indicarem efeitos positivos da leitura compartilhada sobre o desenvolvimento linguístico, a maioria das pesquisas concentram-se em vocabulário e decodificação (DA SILVA ET AL., 2024). Há carência de estudos voltados para a compreensão oral, bem como sobre o papel de intervenções no desenvolvimento do vocabulário, no contexto da leitura compartilhada de livros sem texto. Este trabalho busca preencher essa lacuna, investigando o impacto da leitura de livros ilustrados, com texto e sem texto, na compreensão oral e no vocabulário de crianças em idade pré-escolar. A utilização de livros ilustrados sem texto justifica-se porque estes oferecem oportunidade para estimular a imaginação e a criatividade das crianças, permitindo que construam narrativas a partir das imagens (ABRAMOVICH, 1989). Essa abordagem incentiva a expressão verbal e contribui para o desenvolvimento da compreensão oral e da capacidade de inferência.

Chaparro-moreno et al. (2017) observaram que intervenções de leitura compartilhada com livros sem texto beneficiaram a produção de linguagem das crianças, mostrando diferenças significativas entre contextos com e sem texto. No estudo citado, as crianças expostas a livros sem texto alcançaram maior produção de linguagem expressiva, sugerindo que esse tipo de livro pode aumentar o número de palavras, a extensão das frases e a diversidade lexical. As práticas de leitura compartilhada que visam ao desenvolvimento da compreensão oral estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC, 2018), que destaca a importância da leitura desde a Educação Infantil e o desenvolvimento da oralidade. A BNCC ressalta a relevância de promover a linguagem de crianças de 0 a 5 anos por meio de oportunidades para falar, ouvir e participar de interações comunicativas; a escuta de histórias é uma das formas recomendadas para propiciar essas experiências.

Ademais, a BNCC indica que as interações entre criança e literatura mediada pelo professor auxiliam o processo de compreensão do sistema de escrita, contribuindo para a literacia emergente¹.

Formulamos assim como objetivo deste trabalho: investigar o efeito da leitura compartilhada de livros sem texto na compreensão oral e no vocabulário em crianças em idade pré-escolar. Nossa hipótese é que os ganhos em compreensão oral e vocabulário serão maiores para nos grupos experimentais em relação ao grupo controle, e que o grupo exposto a livros sem texto apresentará ganhos ainda maiores, sobretudo em compreensão oral. Para responder a essa questão, delineamos um estudo quase experimental que investigou uma intervenção com livros ilustrados com e sem texto, em contexto de leitura compartilhada.

2 Método

2.1 Participantes

O estudo foi realizado com 38 crianças em idade pré-escolar (Média de 71,63 meses DP= 3,5; aproximadamente 5 anos), com idade mínima de 65 meses e máxima de 76 meses, matriculadas na Educação infantil de uma escola pública do município de Maricá, Rio de Janeiro. As crianças provinham de quatro turmas da escola participante. As turmas foram classificadas em um Grupo Controle e dois Grupos Experimentais para fins da pesquisa; todas as avaliações e intervenções foram realizadas no ambiente escolar. O grupo experimental I (G1) contou com 14 crianças (média = 71,64 meses; DP 3,37), O grupo experimental II (G2) teve 12 crianças (média = 71,58 DP 3,75) e o grupo controle contou com 12 crianças (média = 71,67; DP 3,87). No total a amostra foi composta por 15 meninas e 23 meninos.

Para participar da intervenção, as crianças deveriam ser autorizadas pelos responsáveis, participar das sessões de pré e pós-teste e ter, no mínimo, 70% de frequência de intervenção. Embora

¹Conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que as crianças desenvolvem antes da alfabetização formal, preparando-as para a leitura e escrita.

todas as crianças autorizadas pelos pais tenham participado das sessões apenas aquelas com desenvolvimento típico e as que atenderam aos critérios de inclusão foram consideradas nas análises.

2.2 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi conduzida em três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste. No pré-teste, avaliou-se o nível de desenvolvimento das crianças em compreensão oral e vocabulário; os testes foram aplicados individualmente em sessões de aproximadamente 40 minutos. Inicialmente, aplicou-se teste de compreensão Oral, subst. do Prole (CUETOS, RODRIGUES e RUANO (2012), conforme o manual: entretanto, as instruções foram lidas para cada criança. O teste inicia com ordens simples, do tipo “fecha e abre a mão três vezes” e finaliza solicitando que a criança identifique uma imagem entre três opções que representam a ação apresentada. A pontuação varia de 0 a 12 pontos, correspondendo cada resposta correta a um ponto.

Em seguida, aplicou-se o teste de Vocabulário Auditivo da USP (Capovilla, Negrão e Damásio, 2011), um instrumento de vocabulário receptivo no qual a criança vê uma prancha com quatro figuras e, ao ouvir uma palavra deve apontar para a figura correspondente. A aplicação seguiu o manual: “Vou te falar uma palavra e você vai apontar para a figura onde aparece essa palavra”. Inicialmente, pretendia-se aplicar o teste completo; porém, observou-se em estudos anteriores que criança dessa faixa etária, ao serem submetidas ao instrumento completo, apresentavam cansaço e desinteresse; por isso, optou-se os escores brutos relativos a 80 palavras.

Livros de histórias infantis: Um acervo de 32 livros de literatura infantil foi selecionado na biblioteca da escola e no PNLD (2021 a 2023) para intervenção, sendo metade composto por livros ilustrados com texto e outra metade por livros ilustrados sem texto.

2.3 Intervenção

A intervenção teve início após a aplicação dos pré-testes e consistiu em 16 sessões de leitura compartilhada no Grupo Experimental I, foram utilizados livros com texto e imagens; no Grupo Experimental II, foram utilizados livros apenas com imagens. O Grupo de Controle não recebeu intervenção e manteve as atividades rotineiras da sala de aula.

A pesquisadora mediu as sessões, com a presença das professoras das turmas. Em cada encontro foi utilizado um livro de literatura infantil; a duração média das sessões foi de 25 minutos. Ao término das 16 sessões, os testes aplicados no pré-teste foram reaplicados.

A intervenção baseou-se na leitura dialogada, pois essa abordagem incentiva a participação da criança e a elaboração de inferências. A participação verbal é considerada fundamental para o desenvolvimento da compreensão e para aquisição de vocabulário; por isso, foram realizadas perguntas ao longo da leitura, para estimular o engajamento dos ouvintes e facilitar a estruturação do que estavam ouvindo. Também foram realizadas leituras em voz alta intercaladas com pausas, oferecendo espaço para comentários sobre a história e/ou imagens.

Durante a leitura, as perguntas ocupam papel central, embora não seja possível prever todas as falas e perguntas dos ouvintes em uma leitura dialogada, algumas perguntas foram previamente formuladas com base em Pereira et al. (2019), que distingue perguntas básicas, que exigem respostas mais simples, (palavras-chave “quem”, “o que”, “quando”, “onde” e “qual”), e perguntas complexas, que exigem que o ouvinte faça mais conexões e inferências para responder (palavras-chave como “Por que” e “Como”). Cada sessão iniciou com a discussão da capa do livro (apresentação da capa, título e autor). Nos livros ilustrados com texto, a mediadora leu a narrativa; nos livros ilustrados sem texto, a mediadora criou a narrativa com a participação das crianças a partir da leitura das imagens. Essa foi a principal diferença entre os grupos I e II; as demais etapas seguiram as mesmas orientações. O encerramento de cada sessão incluiu uma pergunta dirigida a toda

turma para assegurar a participação verbal de todas as crianças.

2.4 Análises de dados

Os dados foram analisados quantitativamente usando o método estatístico ANOVA fatorial mista 3 (grupo) x 2 (pré e pós-teste), utilizando o software JASP (versão 0.19). As variáveis dependentes foram os escores do vocabulário e de compreensão oral (PROLEC). Foram realizadas comparações entre o grupo exposto a livros ilustrados com texto, o grupo exposto a livros sem texto e o grupo de controle por meio de uma Análise de Variância (ANOVA) Fatorial de Medidas Repetidas, ajustando-se para o sexo e idade dos participantes.

Os pressupostos da análise foram verificados por meio de gráficos Q-Q para inspecionar a distribuição dos resíduos do modelo e pelo teste de homogeneidade de variância de Levene. O efeito da intervenção foi investigado com base na interação entre tempo e grupo, e a magnitude desse efeito foi quantificada pelo tamanho de efeito ômega ao

quadrado (ω^2). Os valores de ω^2 foram classificados conforme os pontos de corte estabelecidos por Kirk (1996): $\omega^2 \leq 0,058$ = efeito pequeno; $0,059 \leq \omega^2 \leq 0,137$ = efeito médio; e $\omega^2 \geq 0,138$ = efeito grande. Além disso, análises *post hoc* com correções de Bonferroni foram realizadas para comparar as diferenças nos escores entre os tempos dentro de cada grupo e entre os grupos em cada tempo. Para essas análises, o tamanho do efeito foi calculado usando o *d* de Cohen. Os valores de *d* foram classificados segundo os pontos de corte estabelecidos por Cohen (1988): $d \leq 0,49$ = efeito/diferença pequena; $0,50 \leq d \leq 0,79$ = efeito/diferença média; e $d \geq 0,80$ = efeito/diferença grande. Valores de *p* inferiores a 0,05 foram considerados estatisticamente significativos.

3 Resultados

A Tabela 1 apresenta as variáveis descritivas para as medidas. Está organizada no tempo 1 (T1) e 2 (T2), para cada grupo e para o total da amostra.

Tabela 1 – Média e desvio padrão para as medidas do estudo

M(DP)	GI N=14	GII N= 12	Controle N= 12	Total N=38
Vocabulário T1	57,36 (5,43)	52,17 (9,14)	56,42 (7,56)	55,42 (7,58)
Vocabulário T2	59,71 (5,14)	62 (4,53)	60,92 (8,94)	60,82 (6,33)
Comp. oral T1	8,36 (2,47)	9,08 (1,31)	9,25 (2,45)	8,87 (2,15)
Comp. oral T2	9,29 (2,4)	11,33 (0,78)	9,83 (1,53)	10,11 (1,91)

Os resultados da ANOVA Fatorial de Medidas Repetidas estão apresentados na Tabela 2. Foi observado um efeito estatisticamente significativo na interação entre tempo e grupo, tanto para os escores de VOC ($p = 0,018$, $\omega^2 = 0,041$; efeito pequeno) quanto para os escores de PROLEC ($p = 0,042$, $\omega^2 = 0,023$; efeito pequeno), sugerindo que a variação ao longo do tempo nesses escores difere entre os grupos.

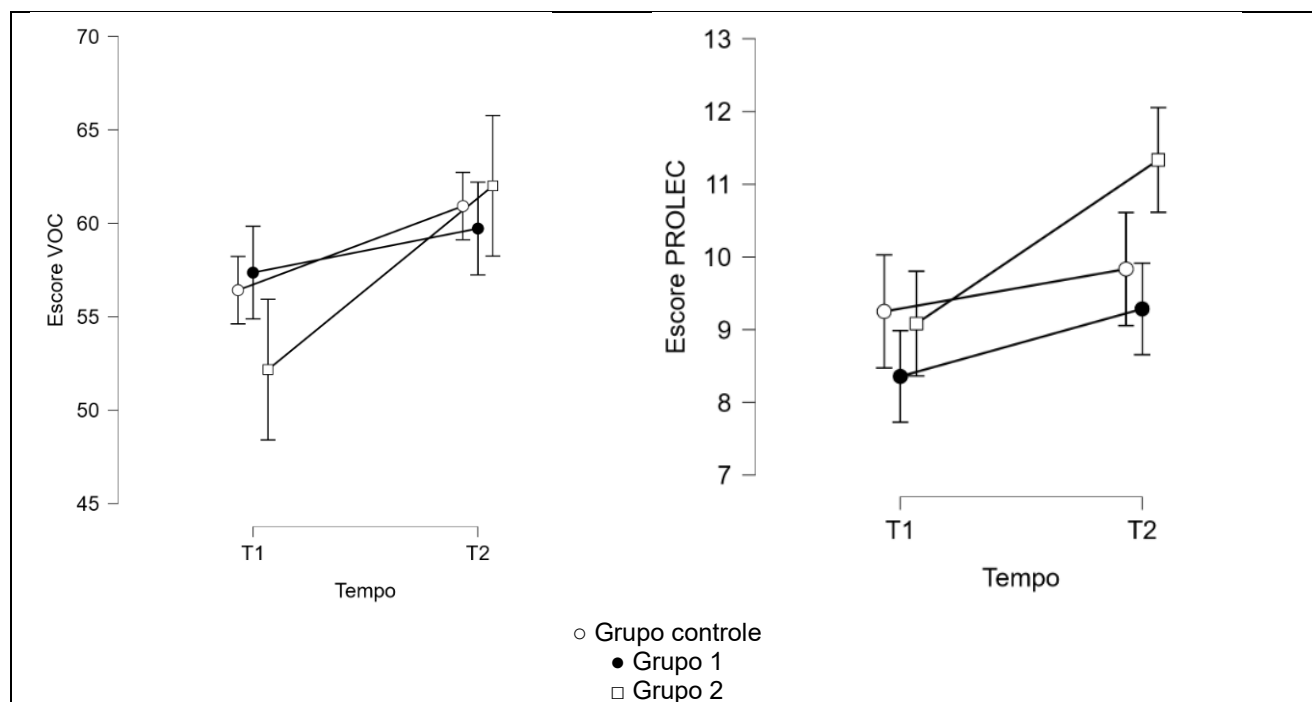
Além disso, as interações não significativas com as variáveis sexo e idade ($p \geq 0,510$) indicam que os resultados da intervenção não variam em função do sexo ou da idade dos participantes. A variação dos escores ao longo do tempo para cada grupo podem ser visualizados na Figura 1.

Tabela 2 – Efeitos da intervenção nos escores Vocabulário e Prolec.

	Soma dos quadrados	gl	Média Quadrática	F	p	ω^2
Variável dependente: VOCABULÁRIO						
Tempo	0,022	1	0,022	0,001	0,974	<0,001

Tempo * Grupo	195,451	2	97,725	4,580	0,018	0,041
Tempo * Idade	1,456	1	1,456	0,068	0,796	<0,001
Tempo * Sexo	9,451	1	9,451	0,443	0,510	<0,001
Resíduos	704,105	33	21,337			
Variável dependente: PROLEC						
Tempo	0,170	1	0,170	0,124	0,727	<0,001
Tempo * Grupo	9,627	2	4,814	3,508	0,042	0,023
Tempo * Idade	0,505	1	0,505	0,368	0,548	<0,001
Tempo * Sexo	0,415	1	0,415	0,302	0,586	<0,001
Resíduos	45,277	33	1,372			

Figura 1 – Mudança nos escores Vocabulário e Prolec durante o pré- e pós-teste (separado por grupos).



Fonte. Dados expressos em médias marginais estimadas e intervalos de confiança de 95%.

As análises *post hoc* com correção de Bonferroni para o efeito principal de tempo, apresentadas na Tabela 3, revelaram que, para os escores de Vocabulário, os grupos controle ($p = 0,019$; $d = 0,73$; efeito moderado) e grupo 2 ($p < 0,001$; $d = 1,55$; efeito grande) apresentaram aumento significativo nas pontuações do tempo 1 para o tempo 2. No caso dos escores de Prolec, os grupos 1 ($p = 0,044$; $d = 0,49$; efeito pequeno) e 2 ($p < 0,001$; $d = 1,22$; efeito grande) também demonstraram aumento nas pontuações ao longo do tempo.

Tabela 3 – Diferença médias entre momentos (T2 – T1) para cada grupo.

	Δ média	IC _{95%}	p	d
Escore Vocabulário				
Grupo controle	4,746	0,835; 8,656	0,019	0,73
Grupo 1	2,356	-1,196; 5,908	0,186	0,36
Grupo 2	10,086	6,173; 13,998	<0,001	1,55
Escore PROLEC				
Grupo controle	0,634	-0,358; 1,625	0,203	0,34
Grupo 1	0,928	0,027; 1,829	0,044	0,49
Grupo 2	2,304	1,312; 3,296	<0,001	1,22

Notas – Δ : Diferença.

As análises *post hoc* com correção de Bonferroni para a comparação entre grupos em cada momento, apresentadas na Tabela 4, indicaram que não houve diferenças significativas entre os grupos no tempo 1, tanto para os escores de Vocabulário ($p \geq 0,268$) quanto para os escores de Prolec ($\geq 0,999$). No entanto, no tempo 2, o grupo 2 apresentou escores

significativamente maiores de Prolec em comparação ao grupo 1 ($pp = 0,019$; $d = 1,01$; efeito grande). Adicionalmente, o tamanho de efeito grande ($d = 0,80$) da diferença entre os grupos 2 e controle no tempo 2 sugere uma possível diferença relevante entre os grupos, o que pode explicar o valor de p marginalmente significativo ($p = 0,092$).

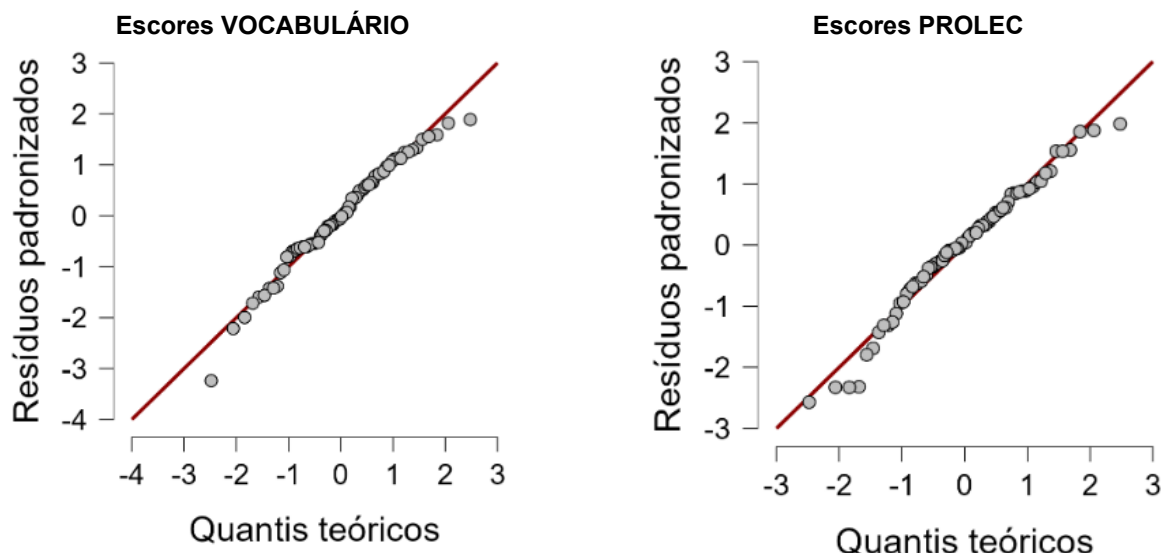
Tabela 4 – Diferença médias entre grupos nos momentos 1 e 2.

			Δ média	IC _{95%}	p	d
Escore Vocabulário						
Tempo 1	Grupo controle	Grupo 1	-0,779	-7,938; 6,380	0,999	0,12
		Grupo 2	4,188	-3,165; 11,541	0,481	0,64
	Grupo 1	Grupo 2	4,967	-2,194; 12,129	0,268	0,76
Tempo 2	Grupo controle	Grupo 1	1,610	-4,243; 7,463	0,999	0,25
		Grupo 2	-1,152	-7,163; 4,859	0,999	0,18
	Grupo 1	Grupo 2	-2,762	-8,617; 3,092	0,728	0,42
Escore Prolec						
Tempo 1	Grupo controle	Grupo 1	0,688	-1,416; 2,791	0,999	0,37
		Grupo 2	0,160	-2,001; 2,320	0,999	0,09
	Grupo 1	Grupo 2	-0,528	-2,632; 1,576	0,999	0,28
Tempo 2	Grupo controle	Grupo 1	0,393	-1,250; 2,037	0,999	0,21
		Grupo 2	-1,511	-3,199; 0,177	0,092	0,80-+
	Grupo 1	Grupo 2	-1,905	-3,548; -0,261	0,019**	1,01-+

Notas – Δ : Diferença. ** $P < 0,01$; +- tamanho do efeito grande.

Por fim, a verificação dos pressupostos da análise não revelou grandes desvios de normalidade nos resíduos após a execução da análise (Figura 2). Contudo, o pressuposto de igualdade de variâncias para os escores de Vocabulário no tempo 2 não foi atendido, conforme indicado pelo teste de Levene ($p = 0,026$).

Figura 2 – Diagrama Q-Q da análise dos resíduos do modelo.



4 Discussão

O objetivo geral deste estudo foi investigar o uso de livros ilustrados, com e sem texto, como estratégia para o desenvolvimento da compreensão oral e do vocabulário em crianças do último ano da Educação infantil, com ênfase nos efeitos da leitura de livros sem texto. Implementado um plano de intervenção de 16 sessões de leitura compartilhada em delineamento quase-experimental. As comparações entre o pré e pós-testes mostraram que, para a compreensão oral, apenas o grupo exposto a livros sem texto melhorou significativamente em relação ao grupo controle e em comparação ao experimental que recebeu intervenção com livros com texto. Surpreendentemente, o grupo 1 (intervenção com texto) não apresentou melhora significativa da compreensão oral em relação ao grupo controle, em nenhum dos grupos de intervenção mostrou ganhos significativos no vocabulário em comparação ao controle, considerando os critérios estabelecidos.

Estudos anteriores indicam que a leitura compartilhada favorece o desenvolvimento da oralidade. Por exemplo, Lepola et al. (2023) apontam que a leitura compartilhada, ao proporcionar oportunidades para que as crianças falem e se envolvam ativamente, favorece a compreensão narrativa oral. Adolf et al. (2006) identificaram relação positiva entre habilidade de entender o que é ouvido e

o desenvolvimento a compreensão leitora. Nossos resultados corroboram parcialmente essas evidências: a intervenção com livros sem texto parece ter ampliado as oportunidades de interação linguística entre mediadora e crianças, o que possivelmente elevou o engajamento – ainda que esse último aspecto não tenha sido medido diretamente neste estudo de Lepola et al. (2023).

Os resultados estão em consonância com Chaparro-Moreno et al. (2017), que também relataram que livros sem texto podem favorecer a produção de linguagem compreensão oral. Entretanto, em nosso estudo o efeito no vocabulário não foi tão claro quanto em alguns trabalhos anteriores, o que pode decorrer de diferenças nas medidas utilizadas (vocabulário receptivo versus construtos compostos) ou no foco da intervenção. Nossa intervenção privilegiou perguntas e discussões sobre a história em geral, não focando explicitamente a aprendizagem de palavras novas; assim, eventuais ganhos léxicos poderiam ter ocorrido de maneira implícita, demandando um período de intervenção mais longo para se tornar evidente.

Os resultados de Chaparro-Moreno et al. (2017) são semelhantes aos nossos em relação à compreensão oral, mas não quanto ao vocabulário. É importante observar que a medida de vocabulário utilizada neste estudo, vocabulário receptivo, por vezes, é incluída no construto compreensão linguística, enquanto em outros trabalhos é tratada

como um construto separado. Não está no escopo deste trabalho resolver essa questão metodológica, mas ressaltar que a leitura compartilhada é um recurso que apoia o desenvolvimento dessas duas habilidades e que ambas podem contribuir para a compreensão leitora das crianças (SÉNÉCHAL et al., 2002).

Por isso, torna-se necessário discutir possíveis razões para as diferenças nos resultados. Em primeiro lugar, em alguns estudos sobre o tema, o vocabulário compõe um escore composto com a compreensão oral (ADOLF, 2006), enquanto, no presente estudo, as habilidades foram tratadas de forma independente. Em segundo lugar, a intervenção realizada focou em aspectos mais gerais da compreensão do texto, e não na aquisição de vocabulário. As perguntas propostas na intervenção suscitaram discussões sobre a história como um todo, sem ênfase na aprendizagem explícita de novas palavras, embora fosse esperado que a aquisição de vocabulário pudesse ocorrer de forma implícita. Para que mudanças mais significativas nesse aspecto pudessem ser observadas, seria necessário um período maior de intervenção. Essa é uma questão que merece ser aprofundada em estudos futuros.

Há ainda, resistência ao uso de livros sem texto. Martens et al. (2012) destacam a importância de valorizar diferentes formas de comunicação e representação, apontando que a escola e a sociedade frequentemente privilegiam a linguagem escrita, a ponto de limitarem outras formas de expressão, por considerá-la o principal meio de construção do conhecimento. As autoras argumentam que a ilustração dos livros é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem, comunicação e representação, devendo ser reconhecida e valorizada na educação.

Os resultados tanto do estudo revisado (Chaparro-Moreno et al., 2017) quanto do presente indicam que os livros ilustrados sem texto podem ser um recurso relevante para o desenvolvimento da linguagem. Em nosso estudo, o livro ilustrado sem texto mostrou-se mais eficaz do que o livro ilustrado com texto nas habilidades avaliadas, inclusive quando

comparado à intervenção que envolveu a leitura de textos escritos.

É necessário, contudo, analisar essas conclusões com cautela. Uma limitação do estudo foi o tamanho reduzido da amostra, o que dificulta a generalização dos resultados. Mais importante ainda, os grupos não foram randomizados: cada turma permaneceu com sua respectiva professora, que pode ter incentivado a leitura, a compreensão oral e o vocabulário de maneiras diferentes, o que resultou em estímulos desiguais entre as crianças.

Nesse sentido, este estudo oferece contribuições relevantes, especialmente considerando a escassez de pesquisas sobre o uso de livros sem texto e seu potencial pedagógico. Serve, portanto, como ponto de partida para investigações futuras, evidenciando o potencial da leitura compartilhada como recurso para a prática pedagógica.

Um dos desafios de realizar intervenções naturalísticas em contextos ecologicamente válidos é a necessidade de adaptação à realidade escolar, que muitas vezes não permite a adoção de procedimentos experimentais com controles ideais. Nesta pesquisa, a intervenção foi realizada com grupos de uma mesma série, de modo que poderia ser facilmente incorporada à rotina da sala de aula e permitiu que as crianças se expressassem em seu ambiente natural.

Ao buscar maior aproximação com a realidade escolar, optou-se pela não randomização dos grupos, evitando a divisão em subgrupos menores, o que poderia resultar em uma situação artificial de leitura compartilhada. Ainda assim, são necessários novos estudos sobre o tema. É possível que, com amostras maiores e randomizadas, os resultados encontrados fossem diferentes, e que a intervenção com livros com texto tivesse demonstrado maior eficácia também para o vocabulário.

As implicações educacionais são claras: a compreensão oral é componente central da Teoria Simples da Leitura (GOUGH & TUNMER, 1986) e está associada ao desenvolvimento da leitura. Ao evidenciar que a leitura compartilhada, especialmente, com livros sem texto, pode fortalecer a compreensão oral (QUEIROZ et al., 2021). Nosso estudo aponta

para uma prática pedagógica aplicável em sala de aula e alinhada as diretrizes da BNCC, que enfatiza a importância de promover a oralidade desde a Educação Infantil.

O desenvolvimento da compreensão oral está associado ao bom desempenho da leitura. Antes de aprender a ler, a criança desenvolve a linguagem oral aprendendo a ouvir e a se expressar. A BNCC reconhece a importância desta habilidade e propõe que ela seja trabalhada desde os primeiros momentos da Educação infantil.

Ao demonstrarmos que a leitura compartilhada fortalece o desenvolvimento da compreensão oral, apresentamos um recurso pedagógico que contribui para o aprimoramento de um dos componentes da Teoria Simples da Leitura. Estudos futuros devem investigar se esse fortalecimento, de fato, implicará a compreensão leitora. Isso pode ser verificado por meio de estudos de intervenção com múltiplas etapas de avaliação, bem como por estudos longitudinais preditivos.

Partimos da premissa de que a compreensão oral é essencial para a compreensão leitora, e este trabalho buscou estratégias para desenvolver essa habilidade, articulando-as com a BNCC. Os resultados não apenas validaram toda a discussão apresentada até aqui, como também demonstraram que a intervenção é eficaz e aplicável em sala de aula.

O presente estudo possui implicações educacionais claras: as intervenções propostas foram realizadas em sala de aula de uma escola pública, por uma professora, e são facilmente generalizáveis para outras escolas. Além disso, estão em plena consonância com as políticas educacionais previstas pela BNCC, destacando a importância de formular e responder perguntas sobre histórias narradas, demonstrar interesse e atenção durante a leitura, relatar experiências pessoais e histórias ouvidas, favorecendo o diálogo entre o adulto e a criança.

Nosso interesse foi trazer para a discussão a contribuição do livro sem texto para o desenvolvimento das crianças que ainda não leem, mas que em breve estarão na fase de alfabetização escolar. Buscamos também ampliar os estudos, ainda escassos, sobre

compreensão oral e vocabulário, considerando que entender as palavras faladas influencia o entendimento das palavras escritas (ADOLF et al., 2006).

A carência de literatura sobre o tema reforça a relevância deste estudo. Considerando os baixos índices de leitura no Brasil, compreender quais recursos pedagógicos estão disponíveis e como eles atuam para promover as habilidades de leitura é fundamental para a melhoria do desempenho escolar.

Referências

- ABRAMOVICH, F. (1989) *Literatura Infantil. Gostosas e bobices*. São Paulo. Scipione.
- ADOLF, M. S.; CATTS, H. W.; LITTLE, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. Doi:10.1007/s11145-006-9024-z
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC (2018). Educação é a base. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf
- BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. da. (2023). Ajudando a compreender textos escritos: Por que começar na educação infantil? *Cadernos de Pesquisa*, 53, e09455. <https://doi.org/10.1590/198053149455>
- CADIME, I., (2021). O desenvolvimento do vocabulário. In R.A. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) Manual do Curso ABC* (pp. 194-218). Editora ABC.
- CHAPARRO-MORENO, L. J; REALI, F.; MALDONADO-CARREÑO, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52-62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York Academic Press.

- CUBILLO, P. C.; KEITH, R. C.; SALAS, R. M. (2005). La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades investigativas en Educación*, 5(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9123>
- GOUGH, P. B; TUNMER, W. E. (1986) Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- FONTES, M. J.; Cardoso-Martins, C. (2004). Effects of story reading on low ses children's language development. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(1), 83. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>
- KIRK, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Physiological Measurement*, 56(5), 746-759.
- LEPOLA, J.; KAJAMIES, A; LAAKKONEN, E.; COLLINS, M. F. (2023) Opportunities to Talk Matter in Shared Reading: The Mediating Roles of Children's Engagement and Verbal Participation in Narrative Listening Comprehension, *Early Education and Development*, 34(8), 1896-1918, <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2188865>
- MARTENS, P., MARTENS, R.; DOYLE, M. H.; LOOMIS, J.; AGHALAROV, S. (2012). Learning from picturebooks: Reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher*, 66(4), 285-294. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01099>
- MARTINS, C.; Mota, M.; Nórte, C. (2024). Impactos da leitura Compartilhada no Desenvolvimento Linguístico na Educação Infantil – Revisão Sistemática. *Paidéia*, 49(96), 17-33. <https://doi.org/10.17058/signo.v49i96.19320>
- NOBLE, C.; SALA, G.; PETER, M.; LINGWOOD, J.; ROWLAND, C.; GOBET, F.; PINE, J. (2019) The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Reserach Review*, 28, 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- NÓRO, L, A.; MOTA, H, B., (2019). Relationship between mean length of utterance and vocabulary in children with typical language development. *Revista CEFAC*, 21(6).
- <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192164419>
- OLIVEIRA, M.; LEVESQUE, K. C.; DEACON, S. H.; MOTA, M. M. P. E. (2020). Evaluating models of how morphological awareness connects to reading comprehension: A study in Portuguese. *Journal of Research in Reading*, 43(2), 161–179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12296>
- OLIVEIRA, M.; MOTA, M., M., P., E. (2017) O Modelo Simples de Leitura Explica a Compreensão Leitora no Português? *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(1), 306-322.
- PEREIRA, A. E.; GABRIEL, R.; JUSTICE, L. M. (2019). O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. *Ilha do Desterro: A Revista de Literaturas de Língua Inglesa em Estudos Ingleses e Culturais*, 72(3), 201–222. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>
- QUEIROZ, J. T.; SPINILLO, A.; MELO, L. (2021). Compreensão de textos de diferentes tipos por crianças da Educação Infantil. *Letrônica*, 14(2), e38590. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38590>
- ROST, M. (2002). *Teaching and Researching Listening* (2nd ed.). Edinburgh: Pearson.
- SENECHAL, M.; LEFEVRE, J. (2002) Parental Involvement in the Development of Childrens Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73, 445-460. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- DA SILVA, C. L., Peruzzi Elia da Mota, M. M., & Nórte, C. E. (2024). Impactos da Leitura Compartilhada no Desenvolvimento Linguístico na Educação Infantil - Revisão Sistemática. *Signo*, 49(96), 17-33. <https://doi.org/10.17058/signo.v49i96.19320>
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>