



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINE FERNANDES BRASIL

PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (PEVOLE): ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO

Marília

2025

CAROLINE FERNANDES BRASIL

**PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE
PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES DO 1º
E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (PEVOLE): ELABORAÇÃO
E ESTUDO PILOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Orientador (a): Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini

Marília

2025

B823p Brasil, Caroline Fernandes
PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE
PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES
DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (PEVOLE):
ELABORAÇÃO E ESTUDO PILOTO / Caroline Fernandes
Brasil. -- Marília, 2025
102 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Simone Aparecida Capellini

1. Literacia Emergente. I. Título.

CAROLINE FERNANDES BRASIL

**PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE
PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES DO 1º
E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (PEVOLE): ELABORAÇÃO
E ESTUDO PILOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano

Banca Examinadora

Profa. Dra. Simone Aparecida Capellini
UNESP – Câmpus de Marília
Orientador

Profa. Dra. Eliane Giachetto Saravali
UNESP – Câmpus de Marília

Dra. Cláudia da Silva
UFSC - Faculdade Federal de Santa Catarina

Marília, 20 de Fevereiro de 2025.

Dedico este trabalho in memoriam àqueles que, com suas vidas e almas, ensinaram-me sobre coragem, resiliência e sabedoria. Suas memórias permanecem como fonte de inspiração e guiam cada passo desta jornada: Marcia Meneguetti, Carlos Roberto Brasil e José Fernandes Brasil Neto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus e todas as entidades que me guiaram e que me permitiram ter a força de continuar no caminho da vida e desse processo.

À minha mãe, Roseli Aparecida da Palma, que me deu a vida e todo suporte escolar desde sempre.

À minha irmã, Carina Fernandes Brasil, que me fez me apaixonar pela Educação, e ao meu cunhado, César Rodrigues, que juntos confiaram em todo o meu processo até o Mestrado.

Aos meus avós maternos, Neusa Borda da Palma e Ivanir da Palma, que por circunstâncias da vida rural não obtiveram uma formação escolar exposta às práticas de literacia, mas que letrados na vida venceram inúmeras barreiras.

À minha avó paterna, Maria Colodiano Brasil, que me fez crer que tudo seria possível através do estudo.

À minha namorada, Letícia Vitória da Silva, que me acompanhou durante todo esse percurso acadêmico e que me deu todo suporte emocional neste momento.

À minha orientadora, Simone Aparecida Capellini, que me permitiu ter oportunidades únicas, confiou no meu trabalho acadêmico e em todo o processo criativo do meu material.

Às minhas amigas de laboratório, em especial, Luana Scollo e Isabella Nicolete, e a Maria Clara Couto que me receberam com todo carinho no meu primeiro ano de Mestrado.

À todos os membros do Laboratório de Investigação dos Desvios da Aprendizagem – LIDA que contribuíram para este processo e convivência, em especial, Natasha Cinti e Bianca Rodrigues.

Aos meus tios, Rosenéia de Fátima e Luis Terçariol, e meus primos, Camila Palma e Ivan Palma, que acreditaram em toda a minha trajetória.

Às minhas amigas de adolescência, Ana Beatriz Batistela, Vitória Giatì, Julia Beghetto, Maria Eduarda Pasquetta, Luana Franklin e Isabele Oliveira por estarem ao meu lado e apoiarem o meu crescimento como pessoa e profissional.

Aos meus amigos de graduação, Amanda Monteiro e Igor Scanferla, que fizeram o percurso até o Mestrado ser mais leve e divertido.

À todos os escritores e contadores de histórias infantis, que creem no mundo das letras e na arte de ler para as crianças.

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

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça.”

Ruth Rocha

RESUMO

Introdução: A literacia emergente é caracterizada por ser um processo baseado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, que quando positivas, permitem o desenvolvimento de competências do vocabulário, de leitura e de escrita no período inicial do Ensino Fundamental I. **Objetivos:** Elaborar um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, apresentar os achados de validação por consulta a juízes especialistas e da aplicabilidade através do estudo piloto. **Material e método:** Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases, sendo a fase 1 voltada para a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e a fase 2, voltada para a verificação da aplicabilidade de programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I em um estudo piloto. **Resultados:** Na fase 1 desse estudo foi possível elaborar um Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE) para escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I a partir da literatura específica da área. A validação do programa PEVOLE por juízes especialistas demonstrou sua adequação, evidenciada pela concordância estatística nos critérios de avaliação das histórias infantis e atividades complementares. O Programa PEVOLE se mostrou aplicável e de fácil compreensão para os escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I na fase 2 desse estudo. Além disso, ocorreu desenvolvimento de habilidades consideradas preditoras para o desenvolvimento da leitura nos escolares submetidos a aplicação do programa. **Conclusão:** O programa de estimulação PEVOLE elaborado nesse estudo é de fácil aplicação e compreensão dos escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e, portanto, apto para ser aplicado em estudo populacional.

Palavras-Chave: Literacia emergente. Vocabulário. Leitura. Aprendizagem

ABSTRACT

Introduction: Emergent literacy is characterized as a process based on experiences, practices, and interactions with written language, which, when positive, enable the development of vocabulary, reading, and writing skills in the early years of elementary school. **Objectives:** To develop a vocabulary stimulation program and emergent literacy practices for 1st and 2nd-grade elementary school students, present validation findings from expert judges, and assess applicability through a pilot study. **Materials and Methods:** This research was conducted in two phases: Phase 1 focused on developing a vocabulary stimulation program and emergent literacy practices for 1st and 2nd-grade students, while Phase 2 aimed to verify the applicability of this program through a pilot study. **Results:** In Phase 1, it was possible to develop a Vocabulary Stimulation and Emergent Literacy Practices Program (PEVOLE) for 1st and 2nd-grade students based on the specific literature in the field. The validation of the PEVOLE program by expert judges demonstrated its adequacy, evidenced by statistical agreement on the evaluation criteria for children's stories and complementary activities. In Phase 2, the PEVOLE program proved to be applicable and easily understood by 1st and 2nd-grade students. Additionally, there was a development of skills considered predictors of reading development among students who participated in the program. **Conclusion:** The PEVOLE stimulation program developed in this study is easy to apply and understand for 1st and 2nd-grade students and is therefore suitable for implementation in a population-based study.

Keywords: Emergent literacy. Vocabulary. Reading. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pirâmide do desenvolvimento da literacia.	23
Figura 2 - Exemplo da página de leitura de histórias.....	41
Figura 3 - Exemplo da atividade de traçado de letras.....	43
Figura 4 - Exemplo da prancha de identificação de grafemas	44
Figura 5 - Exemplo dos cartões de manipulação silábica e nomeação	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição dos programas e estratégias de intervenção com a Literacia Emergente descritos na literatura nacional e internacional.	32
Quadro 2 - Descrição dos estímulos utilizados pela	37
Quadro 3 - Descrição das sessões e características dos estímulos dos livros.	39
Quadro 4 - Apresentação das palavras de alta frequência dos livros por sessão	42

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Estruturação do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente.	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Análise de concordância dos juízes para os aspectos gerais das histórias infantis e as atividades complementares.....	46
Tabela 2 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 1	47
Tabela 3 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 2	47
Tabela 4 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 3	48
Tabela 5 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 4.	48
Tabela 6 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 5	49
Tabela 7 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 6	49
Tabela 8 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 7	50
Tabela 9 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 8	50
Tabela 10 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 9	51
Tabela 11 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 10.	51
Tabela 12 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 11.	52
Tabela 13 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 12.	52
Tabela 14 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 13.	53
Tabela 15 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 14.	53

Tabela 16 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 1.	54
Tabela 17 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 2.	54
Tabela 18 - - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 3.	54
Tabela 19 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 4.	55
Tabela 20 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 5.	55
Tabela 21 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 6.	55
Tabela 22 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 7.	56
Tabela 23 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 8.	56
Tabela 24 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 9.	56
Tabela 25 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 10.	57
Tabela 26 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 11.	57
Tabela 27 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 12.	57
Tabela 28 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 13.	58
Tabela 29 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 14.	58
Tabela 30 - Distribuição da frequência absoluta, porcentagem e valor de p referente a comparação do desempenho do GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas para anos iniciais de alf.	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PNA - Política Nacional de Alfabetização

SVR - Simple View of Reading

PEVOLE - Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente

CO - Critério de Objetividade

CS - Critério da Simplicidade

CC - Critério da Clareza

CR - Critério da Relevância

CP - Critério da Precisão

CA - Critério da Amplitude

CM - Critério da Modalidade

CT - Critério da Tipicidade

CC - Critério da Credibilidade

ES - Extensão da Sentença

EF - Estruturação Frasal

V - Vocabulário

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1. LITERACIA, LITERACIA FAMILIAR E A LITERACIA EMERGENTE.....	21
2.2. LITERACIA EMERGENTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO.....	25
2.3. LITERACIA EMERGENTE: O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO LEITORA NA LEITURA DE HISTÓRIAS....	27
3. OBJETIVOS	30
4. MATERIAL E MÉTODO	31
4.1. FASE 1 - ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE (PEVOLE) COM ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	31
4.1.1. Objetivo	31
4.1.2. Construção do programa a partir de histórias infantis e dos seus itens e critérios	31
4.1.3. Bases teóricas para elaboração do Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE).	32
4.1.4. Seleção dos itens para a elaboração do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente (PEVOLE)	36
4.1.5. Estruturação do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente (PEVOLE)	38
4.1.6. Descrição das tarefas que compõem o Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE).....	40
4.1.7. Validação do conteúdo das histórias, das atividades complementares e do checklist para a compreensão da leitura do Programa PEVOLE por consulta a juízes especialistas.	45
4.1.8. Resultados	46
4.2. FASE 2- APLICABILIDADE DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE (PEVOLE) COM ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UM ESTUDO PILOTO.	58
4.2.1. Objetivo	58
4.2.2. Participantes	59
4.2.3. Procedimentos Metodológicos	60
4.2.4. Análise dos Resultados.....	61
5. RESULTADOS	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	80

APÊNDICE 1 – HISTÓRIAS INFANTIS	85
APÊNDICE 2 – CHECKLIST DE COMPREENSÃO	101

1. INTRODUÇÃO

A literacia é um constructo social, mediado pela linguagem, portanto, é caracterizada por ser indissociável de práticas culturais e linguísticas, bem como de relações de poder em contextos específicos (Gillen e Hall, 2003). Desta forma, a literacia vai se moldando e desenvolvendo no indivíduo em função das diversas experiências e interações que o mesmo vai estabelecendo ao longo da vida (Gomes e Lima Santos, 2004).

A promoção da literacia deve ocorrer muito cedo, antes do início do ensino formal, ou seja, na Educação Infantil, isto porque, a literacia quando tratado no contexto educacional, assume um novo conceito, o conceito de literacia emergente, que é caracterizada por ser um processo baseado em experiências, práticas e interações com a linguagem escrita, que quando positivas, permitem o desenvolvimento de competências de fala, de leitura e de escrita no período da Educação Infantil (Dougherty, 1999, Smith, Dickinson, 2002, Roskos et al., 2003).

Ao contrário da linguagem falada, que surge de forma espontânea como o crescimento e maturação do organismo humano, em interação com o desenvolvimento psicossocial, o domínio da linguagem escrita resulta de um esforço deliberado, exigindo uma instrução gradual e sistemática, isto é, uma aprendizagem. É neste contexto de diferenças entre a linguagem oral, que evolui de forma natural e implícita, e a escrita, que necessita de ser aprendida explicitamente, que a aquisição da leitura e da escrita se apresenta como um processo não espontâneo e, portanto, sujeito a dificuldades de alterações (Gomes, 2001).

Estudos internacionais destacaram que o insucesso acadêmico, pessoal e até profissional podem ser resultantes destas dificuldades de aprendizagem decorrentes de baixos níveis de literacia e literacia emergente (Darcovich, 2000, OECD, 2003, Gave, 2004, Resende, Figueiredo, 2018). Baixos níveis esses que foram ainda mais evidenciados após a pandemia de COVID-19, em que, os alunos dos anos iniciais de alfabetização (1º e 2º anos do Fundamental I) enfrentaram impactando negativamente suas experiências de literacia emergente, já que o período de estimulação ideal com esta seria na Educação Infantil.

A pandemia de COVID-19, juntamente com medidas como o uso de máscaras e o aumento significativo do tempo de exposição às telas, impactou o desenvolvimento

de linguagem tanto no nível fonológico como no nível sintático, vocabulário das crianças, refletindo na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Essa estrutura reforça a necessidade de estudos para aprofundar a compreensão do impacto no desenvolvimento da linguagem e da fala infantil, especialmente considerando o aumento do uso de telas por crianças menores de 13 anos (Franca, 2023; Sá, 2021).

Os principais efeitos do tempo de tela no desenvolvimento cognitivo e de linguagem em crianças pequenas reforçam a complexidade dessa relação. A exposição passiva a telas, como assistir televisão, está associada a atrasos na aquisição da linguagem e habilidades comunicativas, ou seja, o tempo excessivo de exposição limita interações sociais e a prática de habilidades interpessoais, impactando negativamente tanto o desenvolvimento cognitivo quanto social. (Massaroni, 2023)

Os achados de Sundqvist et. al (2024), ressaltaram que a associação negativa entre o uso de mídias digitais e o desenvolvimento do vocabulário é consistente, especialmente nas primeiras etapas da infância. O tempo de tela aos 2 anos mostrou-se um preditor significativo para o desenvolvimento da linguagem aos 5 anos, indicando que o impacto não é apenas imediato, mas também prolongado. Além disso, o déficit no aprendizado adquirido por meio das telas para contextos reais limita ainda mais o progresso do vocabulário, expondo a necessidade de supervisão e práticas familiares que priorizem interações verbais e experiências concretas.

Mediante o exposto acima, este estudo tem por hipótese que a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I a partir de critérios e concordância entre juízes, oferecerá um material composto por histórias infantis para uso em contexto clínico e educacional, assim como a verificação da eficácia do mesmo a partir de um estudo piloto.

Essa dissertação foi dividida em 7 capítulos, sendo o primeiro referente à introdução, o segundo à revisão de literatura que fundamentou a realização desse estudo pesquisa, o terceiro capítulo referente aos objetivos deste estudo, o quarto capítulo referente a descrição do delineamento metodológico do estudo. Já o quinto capítulo referente a apresentação dos resultados obtidos neste estudo e, o sexto capítulo, referente a discussão dos resultados e o sétimo capítulo, a apresentação da

conclusão da pesquisa e por fim o oitavo capítulo referente a apresentação da bibliografia utilizada nesse estudo.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. LITERACIA, LITERACIA FAMILIAR E A LITERACIA EMERGENTE

Nas últimas décadas, diversas teorias e abordagens têm buscado explorar o processo de aquisição da literacia, com especial atenção à fase de literacia emergente, que antecede o domínio formal da leitura e da escrita. O termo literacia diz respeito a um conjunto de competências relacionadas à leitura e à escrita, incluindo o reconhecimento das letras, a identificação de palavras escritas, o conhecimento ortográfico, o vocabulário, além dos processos cognitivos e linguísticos que fazem parte da leitura (Morais, Leite e Kolinsky, 2013).

A literacia pode ser compreendida em dois termos principais: literacia familiar e literacia emergente. A literacia familiar, de acordo com Morrow, Paratore e Tracey (1994), é um processo complexo que pode ter diversas origens, sendo promovida tanto por membros da família quanto por influências externas. Existem diferentes abordagens para compreender esse conceito, como Auerbach (1995), Hannon (1999) e Neuman (1999) que destacam duas principais: uma que foca no reforço das atividades escolares dentro do ambiente familiar, e outra, que valoriza as práticas de literacia já existentes no contexto familiar. Essa última abordagem respeita as particularidades culturais e sociais de cada família, reconhecendo a importância das vivências e necessidades específicas de cada uma.

O termo literacia emergente surgiu em 1966 através da pesquisadora Marie Clay, enfatizando que as crianças começam a desenvolver habilidades de alfabetização muito antes de poderem ler e escrever de forma convencional. Essa estrutura inicial focava nos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e na importância das experiências precoces com a linguagem e a impressão.

Na década de 1980, segundo Rohde (2015), a visão tradicional de que as crianças só estariam prontas para aprender habilidades de alfabetização após atingirem certa idade começou a ser contestada. Ao invés dessa perspectiva,

pesquisadores passaram a adotar uma abordagem mais acadêmica e focada na instrução direta. Foi reconhecido que as crianças podem se beneficiar de experiências de literacia desde cedo. Essa mudança foi impulsionada por duas grandes tendências: uma maior ênfase nos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e o interesse renovado pelo desenvolvimento infantil. Teale e Sulzby (1987) foram pioneiros ao destacar a importância de compreender o aprendizado das habilidades de leitura e escrita de forma interativa e contextual. Isso levou a uma visão mais complexa da literacia emergente e à necessidade de estratégias educativas abrangentes na educação infantil.

Já no Brasil, o termo literacia emergente, surge pela primeira vez através da PNA (Política Nacional de Alfabetização) em 2019, introduzindo uma nova perspectiva sobre o processo de ensino da leitura e escrita. Quando se trata da literacia emergente, ela é descrita nesse documento como o período antes do processo formal de alfabetização, a criança pode e deve desenvolver habilidades essenciais que influenciarão sua aprendizagem da leitura e escrita, desempenhando um papel crucial em sua trajetória escolar. Ou seja, que abrange o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e escrita adquiridos de forma lúdica e adequada à idade.

A literacia, conforme apresentada, pode ser entendida em diferentes níveis, que variam desde o reconhecimento básico de letras e palavras até a capacidade de compreensão e interpretação de textos mais complexos. Esses níveis descritos pela PNA (2019) refletem a progressão das habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a plena proficiência em leitura e escrita, divididos em:

- a) Literacia básica (ou literacia emergente): compreende o período da pré-escola até o final do 1º ano do fundamental. Assim, inclui a aquisição da habilidade de decodificação e conhecimento das palavras de alta frequência. Por isso, é caracterizada como o período de aquisição de habilidades fundamentais para a alfabetização.
- b) Literacia intermediária: Esse nível vai do 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Nele são encontradas as habilidades de leitura oral e compreensão genérica de textos, entre outros. Dessa forma, nessa

etapa que as crianças começam a utilizar a leitura como forma de aprendizagem.

- c) Literacia disciplinar: Esse nível compreende do 6º ano até o ensino médio e diz respeito às leituras aplicáveis em disciplinas específicas. São os estudos de mundo por meio da geografia, matemática e história, por exemplo.

Esse modelo foi baseado na pirâmide apresentada por Shanahan e Shanahan (2008), ilustra a progressão no desenvolvimento da literacia. A base da pirâmide representa habilidades básicas amplamente generalizáveis, presentes em praticamente todas as tarefas de leitura inclusos na literacia emergente.

Figura 1 - Pirâmide do desenvolvimento da literacia.



Fonte: Shanahan e Shanahan (2008) (traduzido pela autora)

Existem diversas teorias que explicam o conceito de literacia emergente que enfatizam que antes mesmo de ingressar na alfabetização formal, a criança já começa a adquirir conhecimentos sobre linguagem escrita de maneira informal, por meio de interações cotidianas, como ouvir histórias, reconhecer letras e sinais visuais ao seu redor. Nessa pesquisa, com base nos resultados dos estudos (Brasil, Stolf e Capellini, 2021) o conceito de literacia emergente também será empregado para escolares do

2º ano do Ensino Fundamental I, uma vez que as habilidades envolvidas nas práticas de literacia emergente se mostraram abaixo do esperado para escolares desse ano.

A teoria proposta por Whitehurst e Lonigan (1998) sugere que existem dois conjuntos de habilidades fundamentais para o desenvolvimento da literacia emergente em crianças: os domínios "inside-out" e "outside-in". O domínio "inside-out" abrange as competências diretamente ligadas às estruturas e regras da linguagem escrita. Isso inclui a consciência fonológica, o conhecimento das letras e a escrita emergente. Essas competências são a base para a decodificação de palavras e a compreensão da relação entre fala e escrita.

Em contrapartida, o domínio "outside-in" refere-se às habilidades relacionadas ao contexto e ao significado da linguagem. Isso abrange a compreensão do contexto, o vocabulário e a interação social e conversação, que envolve a participação em diálogos, aprimorando tanto a linguagem quanto a compreensão. Ambos os domínios são interdependentes e essenciais para o desenvolvimento eficaz da leitura e da escrita. Enquanto as habilidades "inside-out" possibilitam a decodificação das palavras, as "outside-in" asseguram a compreensão do texto e seu uso em situações contextuais.

Outra teoria apresentada por Sénéchal et al. (2001) identifica dois componentes essenciais da literacia emergente: o conhecimento conceptual e o conhecimento processual. O conhecimento conceptual, se refere à compreensão que as crianças têm sobre a função e o propósito da leitura e da escrita, esse componente abrange aspectos como a percepção de que ler e escrever são atividades significativas, o entendimento de como a literacia é aplicada no cotidiano, a autoimagem como leitores e a habilidade de reconhecer e interagir com textos em seu ambiente, como livros familiares ou sinalizações.

Por outro lado, o conhecimento processual está relacionado às habilidades práticas que as crianças desenvolvem no contexto da leitura e escrita. Isso inclui a ortografia pré-convencional, que envolve grafias inventadas, o reconhecimento das letras do alfabeto e suas formas, a compreensão das correspondências sonoras entre letras e sons, e a capacidade de reconhecer e ler palavras simples, frequentemente com o auxílio de adultos ou de contextos familiares (Senechal, et. al, 2001).

A teoria de Roskos, Christie e Richgels (2003) sobre literacia emergente, destaca que o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita envolve a

aquisição de conceitos fundamentais, como a consciência fonológica, o reconhecimento das letras e o entendimento das funções da linguagem escrita que enfatiza a capacidade de interpretar e dar significado aos textos é um componente importante nesse processo.

Gomes e Santos (2005) destacam que os precursores básicos para o desenvolvimento da literacia emergente incluem uma série de habilidades e conhecimentos que as crianças começam a adquirir, dentre elas: linguagem falada, linguagem descontextualizada, compreensão de textos, consciência fonológica, consciência do impresso, conhecimento do código, escrita, leitura, jogos de literacia e conhecimento geral.

Como podemos observar, o campo da literacia emergente tem sido profundamente explorado por diferentes teorias que visam compreender como as crianças adquirem habilidades iniciais de leitura e escrita. Essas teorias enfatizam a importância das interações cotidianas, do ambiente familiar e das experiências culturais para o desenvolvimento das competências necessárias à literacia. Ao promover a literacia emergente desde a primeira infância, proporcionamos às crianças uma base sólida que facilitará a aquisição do domínio da leitura e da escrita ao longo de sua trajetória educacional.

2.2. LITERACIA EMERGENTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Nos anos iniciais de educação, as crianças começam a desenvolver conhecimentos sobre a linguagem escrita, que podem ser organizados em três áreas principais: aspectos figurativos, processuais e conceituais. Os aspectos figurativos referem-se à forma das letras e à direção da escrita; os aspectos processuais envolvem o uso efetivo da escrita; e os aspectos conceituais estão ligados à funcionalidade e às convenções do sistema escrito. A relação entre a capacidade de refletir sobre a linguagem oral e o desenvolvimento desses conhecimentos é significativa, evidenciando que essa reflexão é essencial para a compreensão e aprendizado do sistema de escrita (Aguiar e Mata, 2021).

Por esse motivo, se vê necessário o entendimento de três conceitos importantes e base: o letramento, a alfabetização e a literacia. O letramento, que se refere ao ensino e aprendizado das práticas sociais da leitura e da escrita, é uma habilidade crucial para o indivíduo que interage socialmente com textos. Um indivíduo letrado não apenas utiliza a leitura e a escrita, mas também responde adequadamente às demandas sociais que surgem nesse contexto (Soares, 2006). Por outro lado, o termo "literacia" é mais específico e está relacionado ao conhecimento acadêmico, sendo um processo contínuo que se fundamenta na instrução formal oferecida pela escola (Gillen e Hall, 2003).

A alfabetização, então, diz respeito à capacidade de ler e escrever, ou seja, à ação de tornar-se alfabeto, esse conceito visto como o processo de aprender o alfabeto, que inclui entender o código da escrita e adquirir as habilidades para ler e escrever (Soares, 2006; Soares, 1985). Anne Marie Chartier (2016), demonstra que a alfabetização é um processo profundamente enraizado na dinâmica social e cultural de cada época, ela diz que as convenções de leitura e escrita se adaptaram às mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas.

Unir essas três dimensões – literacia emergente, alfabetização e letramento – constituem a base fundamental para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças no período em que se encontram.

O processo de alfalettrar, ou seja, fazer o uso da alfabetização e letramento, escolares nas séries iniciais, ao considerar juntamente a literacia emergente e familiar, permite uma construção bem-sucedida em uma proposta gradual de aquisição da leitura e da escrita. A língua portuguesa apresenta diversas especificidades e exceções gramaticais que demandam um conhecimento mais aprofundado. No entanto, ao se considerar a convivência dos escolares, desde cedo, com livros, textos e outras produções gráficas, esta investigação prevê a viabilidade de uma prática leitora e escritora desenvolvida nos itinerários formativos propostos pela escola (Frazão, 2021).

Nesse sentido, os profissionais da educação também precisam estar cientes da importância de integrar o letramento desde o início da alfabetização, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades de relacionamento, associação e expressão. É importante que a motivação para a leitura e a escrita seja constantemente estimulada, pois essa base sólida é fundamental não apenas para o desempenho

escolar, mas também para o sucesso futuro no mercado de trabalho e na vida em comunidade (Da Silva e Furlan, 2018).

Nos anos iniciais, o processo de literacia emergente, alfabetização e letramento apresenta diferentes desafios, exigindo planejamento cuidadoso, atenção e estratégias adequadas para integrá-los de forma eficaz no cotidiano das crianças. O letramento complementa a alfabetização e deve ser introduzido desde cedo, possibilitando que as crianças não apenas aprendam a ler e escrever, mas também desenvolvam a capacidade de interpretar, se expressar e compreender os processos sociais e culturais ao seu redor (França e Costa, 2022).

2.3. LITERACIA EMERGENTE: O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE VOCABULÁRIO E COMPREENSÃO LEITORA NA LEITURA DE HISTÓRIAS

A literacia, deve ser entendida muito além da preparação para capacidade de ler, escrever e interpretar o mundo por meio do uso de signos e símbolos, para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Ela deve abarcar uma série de competências, como o vocabulário, a compreensão textual, a produção de significados e a interação crítica com diversos tipos de escrita. Nesse sentido, o desenvolvimento dessas habilidades, desde a infância, deixa sementes plantadas de uma base para as demais séries seguintes. Entre essas competências, destaca-se a promoção da linguagem pela leitura, que atua como uma ferramenta crucial para o enriquecimento do vocabulário e da compreensão leitora.

No estudo de Pereira (2021), a Simple View of Reading (SVR), proposta por Gough e Tunmer (1986) e desenvolvida por Hoover e Gough (1990), exemplifica como uma base teórica é amplamente utilizada para explicar os processos cognitivos necessários para a leitura. A SVR afirma que a compreensão da leitura é determinada por duas capacidades principais: a decodificação e a compreensão da linguagem. Essas duas habilidades combinadas são essenciais para a leitura, mas a decodificação sozinha não garante a compreensão. A perspectiva teórica adotada parte justamente dessa concepção, em que a compreensão leitora depende

fortemente de habilidades de decodificação rápida e acurada, além da compreensão da linguagem.

A importância dessa base de leitura, composta pela decodificação eficiente e pela compreensão da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento da literacia emergente. Nos primeiros anos de vida, as crianças começam a estabelecer as bases para o aprendizado formal da leitura e da escrita por meio de interações com textos, sejam eles falados ou escritos. Essa fase inicial, é de suma importância nesse momento em que as habilidades de decodificação começam a se formar, junto com a construção de um repertório linguístico e cognitivo que facilitará a compreensão de textos mais complexos no futuro. Uma base sólida em leitura, desenvolvida desde a primeira infância, permite que as crianças entrem no processo de alfabetização com um conjunto de habilidades que favorecem a aquisição da leitura e escrita de forma mais natural e eficiente. (National Reading Panel, 2000; Rose Report, 2006)

Ao longo do tempo, a contribuição das habilidades de decodificação e compreensão da linguagem para a compreensão da leitura sofre uma transformação significativa. No início da alfabetização, a leitura depende fortemente da decodificação, mas, conforme essa habilidade se automatiza por meio da instrução formal, a compreensão da linguagem ganha cada vez mais relevância. À medida que as crianças avançam em sua formação leitora, a relação entre essas duas capacidades se intensifica, consolidando-se como um processo interdependente. Um leitor fluente, por exemplo, desenvolve um léxico ortográfico, que armazena a imagem visual e a memória motora das palavras escritas, e um léxico fonológico, onde são registradas a pronúncia e as informações gramaticais e semânticas das palavras. Essa interação entre a decodificação automatizada e a compreensão linguística é essencial para o pleno desenvolvimento da leitura (Pereira, 2021; Dehaene, 2012).

A leitura não apenas fortalece a capacidade de compreensão e expressão de textos, mas também expande o repertório linguístico. Ler livros às crianças, por exemplo, permite-lhes aprenderem novas palavras e expandir o seu vocabulário para aprofundar a sua compreensão (Pagan & Sénéchal, 2014). A leitura de histórias é uma prática que possibilita às crianças não só desenvolverem a sua linguagem, como promove a exploração e tomada de consciência sobre as características da linguagem escrita com sentido e de forma contextualizada. Aprendem a reconhecer letras, sinais de pontuação, implicitamente compreendem que existe uma direcionalidade da escrita

(se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita) e que aquilo que dizemos pode ser representado através da escrita (Mata, 2008).

Trivette e Dunst (2007) identificam três tipos principais de leitura de histórias que desempenham diferentes papéis na formação do desenvolvimento das habilidades: a leitura tradicional, a leitura interativa e a leitura dialogada. A leitura tradicional envolve a narração de histórias por um adulto, sem a participação ativa da criança, limitando-se à escuta. Já a leitura interativa inclui estratégias que engajam as crianças de maneira mais dinâmica com o texto, incentivando a participação através de perguntas ou discussões sobre a narrativa. Por fim, a leitura dialogada, que é o foco central de muitos estudos sobre literacia emergente, pois promove uma interação ativa e colaborativa entre o adulto e a criança, utiliza livros ilustrados para estimular a linguagem e habilidades de literacia. Essa abordagem visa, desenvolver competências linguísticas e literárias, envolvendo a criança na construção do significado do texto e facilitando uma aprendizagem mais profunda (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007).

A leitura dialogada tem mostrado ser uma prática eficaz para promover o desenvolvimento da linguagem, especialmente no que se refere ao vocabulário receptivo e expressivo. Estudos demonstram que essa abordagem beneficia crianças de diferentes contextos socioeconômicos, sejam elas de um ambiente socioeconômico favorecido ou desfavorecido (Arnold et al., 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Além de promover uma maior interação entre o adulto e a criança, esse tipo de leitura destaca-se por três características centrais: o incentivo à participação ativa da criança, o fornecimento de feedback durante a leitura, e a adaptação do estilo de leitura às habilidades linguísticas da criança (Arnold et al., 1994; Hargrave & Sénéchal, 2000; Cunha, 2021).

Essa abordagem cria um ambiente colaborativo em que o adulto não apenas lê, mas assume o papel de ouvinte e questionador, enquanto a criança se torna a protagonista da narrativa, praticando suas habilidades comunicativas ao recontar a história (Trivette & Dunst, 2007; WWC, 2007). Esse formato permite que a criança desempenhe um papel ativo, com oportunidades de fazer perguntas, expandir seu vocabulário e desenvolver competências linguísticas de forma natural (Ergul et al., 2016).

Estudos como o de Evans e Saint-Aubin (2013) também evidenciam que, durante a leitura, as crianças acompanham visualmente as ilustrações enquanto ouvem a história, direcionando seu olhar por mais tempo aos elementos novos, o que potencializa o aprendizado e a aquisição de novos conceitos.

A importância da leitura de imagem na infância destaca que ela promove o desenvolvimento da sensibilidade, permitindo uma visão mais crítica do mundo. A leitura de imagens pode até preceder a alfabetização tradicional, facilitando a compreensão de textos verbais. As imagens nos livros infantis não são meros enfeites, elas contribuem significativamente para a narrativa e construção de significados. Além disso, a interação com livros de imagem desenvolve habilidades visuais, usando elementos como cor e forma para ampliar o entendimento do texto (Nunes, 2021).

Diante disso, fica evidente que a literacia envolve o desenvolvimento de um conjunto complexo de habilidades, incluindo a decodificação, a compreensão da linguagem e a interação crítica com diferentes formas de escrita, desde a leitura de textos até a interpretação de imagens. A base de leitura, consolidada a partir da infância, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dessas competências, proporcionando às crianças as ferramentas necessárias para uma alfabetização eficiente e significativa.

A leitura, seja de textos verbais ou com apoios visuais, atua como um eixo central no enriquecimento do vocabulário, na construção de significados e na formação de leitores críticos. Além disso, práticas como a leitura dialogada e a interação com livros ilustrados fortalecem ainda mais esse processo, criando um ambiente que incentiva a participação ativa e colaborativa das crianças.

3. OBJETIVOS

Este estudo tem por objetivos descrever a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e apresentar os achados de validação por consulta a juízes especialistas.

4. MATERIAL E MÉTODO

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, sob protocolo de 83015624.8.0000.5406 (ANEXO 1).

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas fases, sendo a fase 1 voltada para a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I e a fase 2, voltada para a verificação da aplicabilidade de programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

4.1. FASE 1 - ELABORAÇÃO DE UM PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE (PEVOLE) COM ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I.

4.1.1. Objetivo

Elaborar um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente (PEVOLE) com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

4.1.2. Construção do programa a partir de histórias infantis e dos seus itens e critérios

Para a construção do programa foi realizada uma revisão na literatura, a qual utiliza como fonte de dados a literatura nacional e internacional (SAMPAIO, MACINI, 2007). A revisão teve como objetivo responder a seguinte pergunta: “Quais os programas de literacia emergente são mais utilizados para o desenvolvimento do vocabulário, da literacia emergente e da compreensão de leitura?”

4.1.3. Bases teóricas para elaboração do Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE).

As bases de dados escolhidas para a pesquisa dos artigos científicos foram PubMed, Scielo Brasil, LILACS e Portal de periódicos CAPES/MEC, utilizando-se inicialmente a combinação das palavras-chave em Língua Inglesa “reading” and “emergent literacy”, e em Língua Portuguesa “leitura” e “literacia emergente”. A coleta das informações compreendeu o período de vinte e oito anos, ou seja, 1994 a 2022, pois o objetivo foi levantar o início dos estudos sobre o assunto dessa pesquisa.

Os resumos obtidos no banco de dados foram comparados entre si para verificação da existência de superposição de artigos. Posteriormente, os resumos foram analisados e apenas foram selecionados os artigos científicos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: estudos realizados com escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental com idades entre 6 e 7 anos de idade e contendo estratégias de literacia emergente associadas as estimulação ou intervenção, porém como não foram encontrados estudos com essa faixa etária, foram utilizados estudos desenvolvidos com a Educação Infantil.

Após a análise dos artigos científicos foi elaborado um protocolo de extração de dados, contendo autor(es), ano, duração e composição dos programas ou das intervenções realizadas (Quadro 1).

Quadro 1 - Descrição dos programas e estratégias de intervenção com a Literacia Emergente descritos na literatura nacional e internacional.

Autores/Ano	Duração	Composição da intervenção
Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start (Whitehurst et. al, 1994)	Duração durante todo o ano letivo de 3 a 5 vezes na semana	Consciência fonológica

Continuação do Quadro 1

emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers. American Journal of Speech-Language Pathology (Justice et. al, 2003)	Duração de 12 semanas, uma sessão semanalmente de 30 minutos.	Escrita do nome, ditado do alfabeto, consciência fonológica, leitura compartilhada, reconto de história
Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination (Aram, 2006)	Duração de 50 sessões, 2 vezes na semana de 20-30 minutos.	Leitura e escrita básica, consciência fonológica, conhecimento do alfabeto.
Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy (Chow et. al, 2008)	Duração de 12 semanas	Consciência morfológica, leitura compartilhada
A Study of the Effectiveness of a Small-Group Intervention on the Vocabulary and Narrative Development of At-Risk Kindergarten Children. (Nielsen & Friesen, 2012)	Duração de 12 semanas, 3 vezes na semana por 30 minutos	Reconto, vocabulário

Continuação do Quadro 1

Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties (Lonigan et. al, 2013)	5 dias na semana, com duração de 10-20 minutos durante o ano escolar	Consciência fonológica e conhecimento do alfabeto
Literacia pré-Escolar e desempenho na leitura na instrução primária (Pinto, Lopes, 2016)	Duração anual de 30-50 minutos	Leitura orientada pelo professor, escrita, leitura autônoma, discriminação de sons, exploração da linguagem oral, gramática e soletração, compreensão leitora, consciência fonêmica, literatura, reconhecimento automático de palavras, correspondência letra-som e conceitos sobre o impresso, vocabulário.
Evaluating the effectiveness of PrepSTART for promoting oral language and emergent literacy skills in disadvantaged preparatory students (Lennox, Westerveld, David Trembath, 2016)	Duração de 24 semanas com 1 hora por sessão dividido em dois momentos de 30/30 minutos	Leitura, reconto, compreensão, vocabulário

Continuação do Quadro 1

Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks (Rvachew et. al, 2017)	Duração de 2 semanas	Leitura compartilhada
Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. (Thomas, Colin, Leybaert, 2020).	Duração de 10 semanas, 3 vezes na semana	Consciência fonológica, vocabulário, compreensão
Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides (Piasta et. al, 2021)	Duas sessões semanais de 20-30 minutos.	Consciência fonológica
Supporting language and literacy development with intensive small-group interventions: An early childhood efficacy study (Phillips, et. al, 2021)	Duração de 32-48 sessões, 4 vezes na semana de 20-25 minutos.	Vocabulário, compreensão, domínio sintático, reconto, consciência morfológica.

Continuação do Quadro 1

Small-Group, Emergent Literacy Intervention Under Two Implementation Models: Intent-to-Treat and Dosage Effects for Preschoolers at Risk for Reading Difficulties (Piasta et. al, 2022)	Duração de 20 sessões, 2 vezes na semana de 20-30 minutos.	Consciência fonológica, linguagem oral e compreensão.
---	--	---

Fonte: Elaborado pela própria autora

Sendo assim, com base na literatura encontrada, o programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente (PEVOLE) para escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I foi elaborado a partir da revisão de literatura apresentada no quadro 1, e composto por 14 histórias infantis desenvolvidas com letras maiúsculas de forma com similaridade visual para leitura, contendo palavras de alta frequência para reconhecimento automático de palavras, atividades complementares e um checklist para compreensão da leitura.

O Programa PEVOLE foi dividido em 14 sessões com uma média de duração de 40 minutos por sessão, durante duas vezes na semana. Para esse estudo foram utilizados as teorias de domínios inside-out e outside-in de Whitehurst e Lonigan (1988), conforme apresentado anteriormente.

4.1.4. Seleção dos itens para a elaboração do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente (PEVOLE)

Os estímulos linguísticos, sílabas e palavras, selecionados para o desenvolvimento de histórias para o uso no Programa de Estimulação de Vocabulário e Práticas de Literacia Emergente foram escolhidos a partir de uma seleção de itens (palavras) realizada pela própria autora, considerando a similaridade visual das letras do alfabeto. Essa seleção objetivou garantir que as atividades propostas auxiliassem

no desenvolvimento da percepção visual, a partir da distinção de letras semelhantes (maiúsculas de forma), favorecendo assim, o reconhecimento das palavras.

Quadro 2 - Descrição dos estímulos utilizados pela

Similaridade visual das letras
E/F/H
M/N
N/Z
J/P
A/W/V
L/T
S/Z
D/S
X/V/Y/K
J/I
C/Q/G/O
U/O
R/P/B
D/O

Fonte: Elaborado pela própria autora

Dessa forma, o programa PEVOLE foi composto por 14 histórias, elaboradas pela autora, a partir da divisão de letras apresentada no Quadro 2 e ordenadas a partir da quantidade de palavras por história (da menor para a maior quantidade), divididas em (Apêndice 1):

- Heitor, o elefante filhote (105 palavras)
- Mamãe Noel nas nuvens (111 palavras)
- O Nariz do Zumbi Zé (118 palavras)
- A Jornada de João e Paco (118 palavras)
- Wilma e as aventuras no vale (121 palavras)
- Letícia e os tesouros (125 palavras)
- Zulu, o sapo zangado (125 palavras)
- Daniel e a sede no deserto (132 palavras)
- Yara, o chá de kiwi e o vexame da xícara (139 palavras)
- Jade e seus amigos indianos (153 palavras)
- A coelha, o galo e o croquete de queijo (171 palavras)

O urso Ulisses no outono (180 palavras)

Roberto pinta e faz batuque (182 palavras)

Doutor Omar e o oceano (200 palavras)

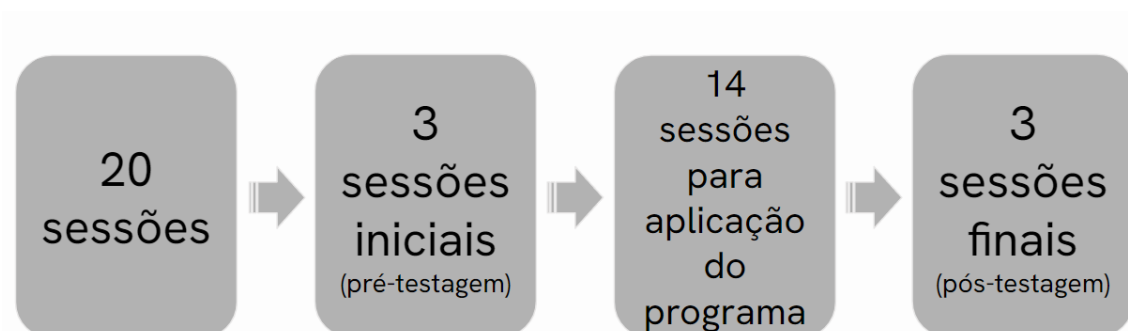
Durante a seleção de itens para a criação das histórias, houve a repetição de alguns grafemas em diferentes narrativas. Isso ocorreu devido a limitação na construção das histórias com uma grande quantidade de diferentes grafemas, pois foi necessário manter o critério de apresentação de palavras de alta frequência com sentido claro para a compreensão da leitura pelos escolares. A prioridade na construção das histórias foi garantir que o vocabulário utilizado nos textos fosse familiar e significativo, facilitando assim, além da compreensão dos textos o engajamento no processo de leitura, mesmo que isso implicasse na reutilização de certas letras em outras histórias.

Para tanto foi elaborado um checklist para verificar a compreensão de leitura das histórias elaboradas, como parte do programa PEVOLE (Apêndice 2).

4.1.5. Estruturação do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente (PEVOLE)

O programa foi estruturado para ser implementado em 20 sessões. As sessões iniciais e finais foram dedicadas à aplicação de pré-testagem e pós-testagem, respectivamente, para avaliar o progresso dos participantes. As 14 sessões intermediárias irão focar na execução de atividades de leitura de histórias e leitura de palavras, checklist de compreensão leitora, traçado e identificação de letras, nomeação de palavras e manipulação silábica.

Fluxograma 1 - Estruturação do Programa de Estimulação de Vocabulário e práticas de Literacia Emergente.



Fonte: Elaborado pela própria autora

As tarefas do programa foram elaboradas para serem apresentadas com estímulos variados a cada sessão, mas seguindo a mesma estrutura, utilizando seis atividades previamente selecionadas. Esses estímulos incluíam diferentes histórias (14) que, de forma gradual, aumentavam em complexidade e comprimento, conforme a quantidade de palavras escritas progredia, conforme o Quadro X abaixo. Esse aumento gradual visava desafiar progressivamente as habilidades de leitura e compreensão do escolar, garantindo um desenvolvimento contínuo e adaptado às suas capacidades cognitivas. Isso permite reforçar as habilidades adquiridas em cada sessão, ao mesmo tempo que expõe o aluno a novos estímulos linguísticos e cognitivos.

Quadro 3 - Descrição das sessões e características dos estímulos dos livros.

Sessão	História/Livro	Letras-alvo	Quantidade de palavras
1	Heitor, o elefante filhote	E/F/H	105
2	Mamãe Noel nas nuvens	M/N	111
3	O Nariz do Zumbi Zé	N/Z	118
4	A Jornada de João e Paco	J/P	118
5	Wilma e as aventuras no vale	W/A/V	121
6	Letícia e os tesouros	L/T	125

Continuação do Quadro 3

Sessão	História/Livro	Letras-alvo	Quantidade de palavras
7	Zulu, o sapo zangado	S/Z	125
8	Daniel e a sede no deserto	D/S	132
9	Yara, o chá de kiwi e o vexame da xícara	Y/K/X/V	139
10	Jade e seus amigos indianos	J/I	153
11	A coelha, o galo e o croquete de queijo	C/O/Q/G	171
12	O urso Ulisses no outono	U/O	180
13	Roberto pinta e faz batuque	R/P/B	182
14	Doutor Omar e o oceano	O/D	200

Fonte: elaborado pela própria autora

4.1.6. Descrição das tarefas que compõem o Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE)

Tarefa 1: Leitura das histórias

Objetivo: Formação da unidade mínima de memória e modelagem da leitura

Aplicação da tarefa: Apresentação do livro da sessão para o escolar manusear e realizar a leitura compartilhada e dialogada com a modelagem do aplicador da seguinte forma:

1. O aplicador deverá ler as palavras com o dedo embaixo de cada círculo indicado embaixo de cada palavra;
2. Em seguida, o aplicador e os escolares leem juntos da mesma forma que a anterior;

3. O aplicador e os escolares leem novamente, desta vez passando a mão pela seta juntando as palavras na leitura.



Figura 2 - Exemplo da página de leitura de histórias
Fonte: Elaborado pela própria autora

Tarefa 2: Checklist de compreensão

Objetivo: Verificar a compreensão textual do escolar.

Aplicação da tarefa: Após a leitura do livro, as perguntas serão feitas oralmente e o escolar deve responder oralmente às questões relacionadas ao texto. O checklist é composto de 9 perguntas com respostas numa escala Likert: Corretamente, Parcialmente, Incorretamente.

Tarefa 3: Leitura das palavras de alta frequência das histórias

Objetivo: Formação da unidade mínima de memória e manipulação silábica.

Aplicação da tarefa: Apresentar as palavras de alta frequência do livro e realizar a leitura das sílabas duas vezes e após, a leitura completa da palavra. Em seguida, o escolar deverá realizar a contagem das sílabas de cada palavra lida previamente separadas.

Quadro 4 - Apresentação das palavras de alta frequência dos livros por sessão

Sessão	Palavras-alvo
1	Elefante, figo, filhote, feira.
2	Mamãe, mágico, mingau, natal, nuvem, neve.
3	Nariz, zumbi.
4	Joia, júpiter, pular, pijama.
5	Avó, aves, violetas, verde, vale, vaca.
6	Lago, lata, lagarta, turma, tesouro.
7	Zangado, sapo, saltar.
8	Sede, dia, dedo, deserto.
9	Vestido, kiwi, xadrez, xícara.
10	Jipe, jardim, indiano.
11	Queijo, galo, campo, coelha.
12	Urso, óculos, outono.
13	Batuque, rico, rapaz, pincel, papel.
14	Ondas, oceano, doce, dupla, doutor.

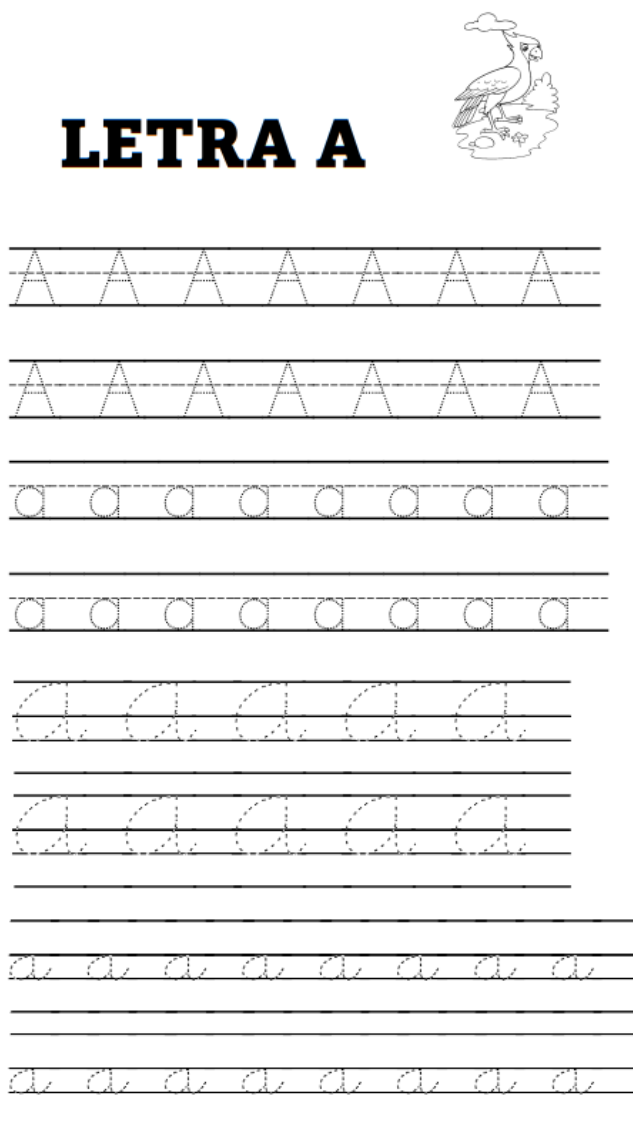
Fonte: elaborado pela própria autora

Tarefa 4: Traçado de letras cursivas e letras bastão (minúscula e maiúscula)

Objetivo: Estimular o sistema de invariância perceptiva visual para o desenvolvimento da escrita caligráfica.

Aplicação da tarefa: Realizar o traçado das letras em 4 formatos: letra bastão minúscula e maiúscula e letra cursiva maiúscula e minúscula. As letras traçadas são as letras alvo de cada sessão.

Figura 3 - Exemplo da atividade de traçado de letras



Fonte: elaborado pela própria autora

Tarefa 5: Identificação de grafemas

Objetivo: Realizar a identificação de grafemas por meio da similaridade visual.

Aplicação da tarefa: Apresentar a prancha de letras trabalhadas com similaridade visual e pedir para que o escolar identifique cada uma de acordo com a sessão.

Figura 4 - Exemplo da prancha de identificação de grafemas



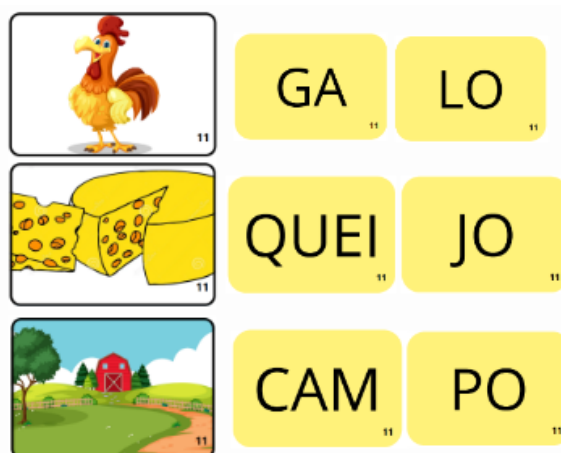
Fonte: elaborado pela própria autora

Tarefa 6: Manipulação silábica e nomeação de figuras

Objetivo: Realizar a manipulação silábica e a nomeação de figuras.

Aplicação da tarefa: Apresentar os cartões com as imagens referentes as palavras do livro e as sílabas para que o escolar as monte. Será perguntado depois quantas sílabas possui cada palavra.

Figura 5 - Exemplo dos cartões de manipulação silábica e nomeação



Fonte: Elaborado pela própria autora

4.1.7. Validação do conteúdo das histórias, das atividades complementares e do checklist para a compreensão da leitura do Programa PEVOLE por consulta a juízes especialistas.

Para a validação das histórias elaboradas, das atividades complementares e do checklist de compreensão da leitura, foram consultados inicialmente cinco juízes independentes, sendo três fonoaudiólogos e dois pedagogos. A função desses profissionais era analisar criticamente o material desenvolvido, avaliando se os domínios e conceitos abordados nas histórias estavam devidamente cobertos e se as dimensões necessárias haviam sido contempladas.

Os juízes foram orientados a analisar as histórias, as atividades complementares e o checklist para a compreensão da leitura, determinando sua abrangência; se cada domínio ou conceito foi adequadamente coberto pelo conjunto de itens e se todas as dimensões foram incluídas (Tilden; Nelson; May, 1990); e, individualmente, verificando sua clareza e pertinência (Grant; Davis, 1997).

Os juízes realizaram a análise preenchendo um protocolo orientados a assinalarem uma escala *Likert* de 5 pontos: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Nem concordo, nem discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente” para cada critério avaliado. Havia, ainda, um campo para observações adicionais e sugestões. Essa etapa foi crucial para garantir que as histórias e as atividades do programa fossem adequadas em termos de linguagem e conceito, proporcionando um material didático eficaz e acessível para a compreensão das histórias pelas crianças.

O protocolo preenchido pelos juízes foi elaborado a partir dos critérios e dos aspectos gramaticais propostos por Pasqualli (2010). Quanto aos critérios, os juízes deveriam analisar no material: Critério de Objetividade (CO); Critério da simplicidade (CS); Critério da clareza (CC); Critério da relevância (CR); Critério da precisão (CP); Critério da amplitude (CA); Critério da modalidade (CM); Critério da tipicidade (CT), e Critério da credibilidade (CD). Quanto aos aspectos gramaticais, os juízes deveriam analisar no material: Extensão da Sentença (ES); Estruturação Frasal (EF) e Vocabulário utilizado (V).

Além desses critérios acima descritos, os juízes foram orientados a analisarem nesse mesmo protocolo os aspectos gerais do instrumento como: tamanho e tipo da fonte; similaridade visual das letras; palavras com as letras alvo na posição inicial,

medial e final, presença de palavras de alta frequência no texto e se a história elaborada permitiu compreensão da leitura.

4.1.8. Resultados

Para medir a concordância estatística entre os juízes, para cada aspecto do programa elaborado foi utilizada a metodologia estatística de Fleiss de Kappa com adoção do nível de significância de 0,05 (5%).

A tabela 1 apresenta a análise da concordância dos juízes para os aspectos gerais das histórias infantis e as atividades complementares elaboradas.

Tabela 1 - Análise de concordância dos juízes para os aspectos gerais das histórias infantis e as atividades complementares

Aspectos Gerais do Instrumento	J1	J2	J3	J4	J5	ca1	ca2	ca3	ca4	ca5	Kappa	Status de 'Concordância'
Tamanho da fonte	4	5	3	5	5	0	0	1	1	3	0,300	Razoável
Tipo da fonte	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
Similaridade visual das letras	5	5	5	4	5	0	0	0	0	4	0,550	Moderada
Palavras com as letras alvo na posição inicial	5	5	5	4	5	0	0	0	0	4	0,550	Moderada
Palavras com as letras alvo na posição medial	4	5	5	4	5	0	0	0	0	3	0,200	Razoável
Palavras com as letras alvo na posição final	5	5	5	4	5	0	0	0	0	4	0,550	Moderada
Palavras de alta frequência presentes no texto	5	5	3	4	5	0	0	0	1	3	0,250	Razoável
A história permite compreensão do texto escrito	5	5	5	4	5	0	0	0	0	4	0,550	Moderada

A análise da concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares estão apresentadas nas tabelas de 2 a 15.

Tabela 2 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 1

Variáveis	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H1CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1CS	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1CC	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H1CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H1CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H1ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H1EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H1V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial

Legenda: H1: história 1; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 3 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 2

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H2CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H2CS	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H2CC	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	Razoável
H2CR	4	5	5	4	4	0	0	0	3	2	0,400	Moderada
H2CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H2CA	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H2CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H2CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H2ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H2EF	5	4	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H2V	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	moderada

Legenda: H2: história 2; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 4 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 3

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H3CO	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H3CS	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H3CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	perfeita
H3EF	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H3V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial

Legenda: H3: história 3; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 5 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 4.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H4CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H4CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	perfeita
H4CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H4CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H4CP	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H4CA	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H4CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H4CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H4ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	perfeita
H4EF	5	2	5	4	5	0	1	0	1	3	0,300	razoável
H4V	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	moderada

Legenda: H4: história 4; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 6 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 5

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H5CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H5CS	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H5CC	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	razoável
H5CR	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H5CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H5CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H5CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H5CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H5ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	perfeita
H5EF	5	5	5	4	2	0	1	0	1	3	0,300	razoável
H5V	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	razoável

Legenda: H5: história 5; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 7 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 6

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H6CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6CS	5	2	5	5	5	0	1	0	0	4	0,600	substancial
H6CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	moderada
H6CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H6ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	perfeita
H6EF	5	2	5	4	3	0	1	1	1	2	0,100	leve
H6V	5	2	5	4	5	0	1	0	1	3	0,300	razoável

Legenda: H6: história 6; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 8 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 7

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H7CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	substancial
H7CS	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H7CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H7ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H7EF	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	Razoável
H7V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial

Legenda: H7: história 7; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 9 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 8

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H8CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8CS	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	Razoável
H8CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8CR	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H8CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H8CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H8EF	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H8V	5	5	5	4	3	0	0	1	1	3	0,300	Razoável

Legenda: H8: história 8; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 10 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 9

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H9CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9CS	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H9CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H9CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H9ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H9EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H9V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial

Legenda: H9: história 9; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 11 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 10.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H10CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10CS	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10CA	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H10CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H10CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H10ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H10EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H10V	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada

Legenda: H10: história 10; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 12 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 11.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H11CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CS	4	5	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H11CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11ES	4	5	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11EF	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H11V	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada

Legenda: H11: história 11; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 13 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 12.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H12CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H12CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H12CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H12ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H12EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H12V	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada

Legenda: H12: história 12; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 14 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 13.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H13CO	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H13CC	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13CP	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13CA	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H13CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H13ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H13EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H13V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial

Legenda: H13: história 13; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 15 - Análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares para a história 14.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H14CO	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14CS	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H14CC	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14CR	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H14CP	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14CA	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14CM	4	5	5	4	5	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14CD	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H14ES	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H14EF	5	5	5	4	4	0	0	0	2	3	0,400	Moderada
H14V	5	5	5	4	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial

Legenda: H14: história 14; CO: Critério de Objetividade; CS: Critério da Simplicidade; CC: Critério da Clareza; CR: Critério da Relevância; CP: Critério da Precisão; CA: Critério da Amplitude; CM: Critério da Modalidade; CT: Critério da Tipicidade; CC: Critério da Credibilidade; ES: Extensão da Sentença; EF: Estruturação Frasal; V: Vocabulário; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

A análise da concordância dos juízes para os critérios do checklist estão apresentadas nas tabelas de 16 a 29.

Tabela 16 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 1.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H1CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H1AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H1RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H1SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H1: história 1; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 17 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 2

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H2CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H2AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H2RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H2SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H: história 2; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das2 perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 18 - - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 3.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H3CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H3AP	3	5	2	5	5	0	1	1	0	3	0,300	Razoável
H3RP	4	5	5	5	5	0	0	0	1	4	0,600	Substancial
H3SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H3: história 3; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 19 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 4.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H4CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H4AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H4RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H4SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H4: história 4; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 20 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 5.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H5CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H5AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H5RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H5SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H5: história 5; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 21 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 6.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H6CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H6AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H6RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H6SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H6: história 6; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 22 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 7.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H7CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H7AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H7RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H7SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H7: história 7; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 23 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 8.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H8CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H8AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H8RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H8SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H8: história 8; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 24 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 9.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H9CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H9AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H9RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H9SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H9: história 9; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequênciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 25 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 10.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H10CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H10AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H10RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H10SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H01: história 10; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequenciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 26 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 11.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H11CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H11AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H11RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H11SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H11: história 11; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequenciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 27 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 12.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H12CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H12AP	5	5	2	5	5	0	1	0	0	4	0,600	Substancial
H12RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H12SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H12: história 12; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequenciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 28 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 13

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H13CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H13AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H13RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H13SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H13: história 13; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequenciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

Tabela 29 - Análise de concordância dos juízes para os critérios do checklist de compreensão para a história 14.

Aspecto	J1	J2	J3	J4	J5	cat_1	cat_2	cat_3	cat_4	cat_5	Kappa	Status de 'Concordância'
H14CP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H14AP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H14RP	5	5	5	5	5	0	0	0	0	5	1,000	Perfeita
H14SP	5	3	5	4	1	1	0	1	1	2	0,100	Leve

Legenda: H14: história 14; CP: Clarezadas perguntas; AP: Adequação das perguntas; RP: Relevância das perguntas; SP: Sequenciade apresentação das perguntas; J1: Juíz 1; J2: Juíz 2; J3: Juíz 3; J4: Juíz 4; J5: Juíz 5.

4.2. FASE 2- APLICABILIDADE DO PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE (PEVOLE) COM ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UM ESTUDO PILOTO.

4.2.1. Objetivo

Verificar a aplicabilidade do Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE) com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I em um estudo piloto.

4.2.2. Participantes

Participaram dessa fase 2, o total de 16 escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I encaminhados pelos professores após a verificação pela pesquisadora dos critérios de inclusão, ou seja, presença de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, ausência de histórico de realização de intervenção fonoaudiológica, pedagógica ou psicopedagógica anterior ao início da coleta dos dados; escolares com acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões da normalidade, conforme descrição no prontuário escolar e relato dos professores. A ausência de um desses critérios descritos anteriormente, excluíram os escolares da amostra.

Desta forma, este estudo foi composto por uma amostra de conveniência com escolares de uma escola pública municipal de nível socioeconômico médio-inferior, que utiliza como metodologia de alfabetização o método global. Os escolares foram divididos em 2 grupos:

- **Grupo I experimental (GI):** Composto por 8 escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 7 anos e 11 meses submetidos ao programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente elaborado na fase 2 deste estudo.
- **Grupo II controle (GII):** Composto por 8 escolares do 1º ano do Ensino Fundamental I, de ambos os sexos, na faixa etária de 6 anos a 6 anos e 11 meses não submetidos ao programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente elaborado na fase 2 deste estudo.

Conforme as Resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares do CNS/CONEP os escolares do GII deste estudo foram submetidos ao Programa de Estimulação de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE) ao final deste estudo.

4.2.3. Procedimentos Metodológicos

Todos os sujeitos participantes deste estudo foram submetidos a avaliação pré e pós-testagem em uma sala ampla, silenciosa e sem possíveis distrações. Todos os escolares foram submetidos à aplicação individual dos seguintes procedimentos nos dois momentos de avaliação, pré-testagem e pós-testagem:

- Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas para anos iniciais de alfabetização (Silva e Capellini, 2019): O protocolo consiste em 14 tarefas que permitem realizar um rastreio dos escolares com dificuldades de aprendizagem e estabelecer o perfil cognitivo-linguístico de habilidades preditoras para o processo de alfabetização. As tarefas que compõem o Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização e que consistem em: escrita do nome (EDN), escrita do alfabeto em sequência (EAS), cópia de formas (CF), ditado de palavras (DP), ditado de pseudopalavras (DPP), ditado de figuras (DF), ditado de números (DN), reconhecimento do alfabeto em sequência (RAS), reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória (RAOA), leitura de palavras (LP), leitura de pseudopalavras (LPP), rima (R), aliteração (A), segmentação silábica (SS), discriminação visual (DS), repetição de palavras (RP), repetição de não Palavras (RNP), repetição de número em ordem aleatória (RNOI), nomeação automática rápida de figuras (RANF), nomeação automática rápida de dígitos (RAND), memória visual para formas (MVF).
- Teste de Nomeação Infantil - versão reduzida (Seabra et al, 2012): é um teste usado para avaliar a nomeação rápida e precisa de objetos e figuras por crianças, sendo utilizado para identificar dificuldades relacionadas à fluência verbal e à velocidade de processamento lexical, aspectos frequentemente associados a problemas de leitura e escrita, ele é composto por 60 figuras.
- Compreensão da Leitura de Palavras e Frases (Oliveira e Capellini, 2019) : utilizado para avaliar a capacidade de crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I em compreender o significado de palavras isoladas e de frases curtas a partir da leitura das mesmas. É composto por 3 testes: é composto por

3 testes: compreensão da palavra escrita, compreensão da frase escrita e compreensão de frases a partir de figuras.

4.2.4. Análise dos Resultados

A análise dos resultados foi realizada utilizando o *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 26.0. O teste utilizado para análise estatística foi o *Teste da Estatística W de Kendall* e o *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon* para realizar a comparação intergrupos entre dois momentos da avaliação, a pré e pós-testagem. Foi adotado o nível de significância de 5% (0,050). Na presença de diferença estatisticamente significativa, os dados foram discriminados nas tabelas com o asterisco.

5. RESULTADOS

A tabela 30 apresenta os resultados em cálculo de frequência absoluta, porcentagem e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas para anos iniciais de alfabetização (Silva e Capellini, 2019)

Tabela 30 - Distribuição da frequência absoluta, porcentagem e valor de p referente a comparação do desempenho do GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo de Habilidades Cognitivo-Linguísticas para anos iniciais de alf

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
EDN PRE	0	0	0,00%	0,317	0	0,00%	0,157
	1	1	12,50%		3	37,50%	
	2	4	50,00%		0	0,00%	
	3	3	37,50%		5	62,50%	
EDN POS	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	1	12,50%		1	12,50%	
	2	3	37,50%		0	0,00%	

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
		3	4	50,00%	7	87,50%	
EAS PRE	0	0	0,00%	0,157	0	0,00%	0,317
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	2	25,00%		1	12,50%	
	3	6	75,00%		7	87,50%	
EAS POS	0	0	0,00%	0,034*	0	0,00%	0,059
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		0	0,00%	
	3	8	100,00%		8	100,00%	
CF PRE	0	0	0,00%	0,023*	0	0,00%	0,234
	1	5	62,50%		1	12,50%	
	2	1	12,50%		7	87,50%	
	3	2	25,00%		0	0,00%	
CF POS	0	0	0,00%	0,025*	0	0,00%	0,238
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	5	62,50%		4	50,00%	
	3	3	37,50%		4	50,00%	
DP PRE	0	1	12,50%	0,015*	4	50,00%	0,083
	1	4	50,00%		0	0,00%	
	2	1	12,50%		1	12,50%	
	3	2	25,00%		3	37,50%	
DP POS	0	0	0,00%	0,046*	0	0,00%	1,000
	1	0	0,00%		2	25,00%	
	2	2	25,00%		5	62,50%	
	3	6	75,00%		1	12,50%	
DPP PRE	0	1	12,50%	0,015*	4	50,00%	0,083
	1	7	87,50%		3	37,50%	
	2	0	0,00%		1	12,50%	
	3	0	0,00%		0	0,00%	
DPP POS	0	0	0,00%	0,025*	0	0,00%	0,238
	1	3	37,50%		7	87,50%	
	2	2	25,00%		1	12,50%	
	3	3	37,50%		0	0,00%	
DF PRE	0	1	12,50%	0,025*	4	50,00%	0,238
	1	4	50,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		1	12,50%	
	3	3	37,50%		3	37,50%	
DF POS	0	0	0,00%	0,025*	0	0,00%	0,238
	1	0	0,00%		3	37,50%	
	2	1	12,50%		2	25,00%	
	3	7	87,50%		3	37,50%	
DN PRE	0	0	0,00%	0,015*	0	0,00%	0,083
	1	7	87,50%		4	50,00%	
	2	0	0,00%		4	50,00%	
	3	1	12,50%		0	0,00%	
DN POS	0	0	0,00%	0,015*	0	0,00%	0,083
	1	0	0,00%		2	25,00%	
	2	4	50,00%		5	62,50%	
	3	4	50,00%		1	12,50%	
RAS PRE	0	0	0,00%	0,046*	0	0,00%	1,000

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
	1	4	50,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		0	0,00%	
	3	4	50,00%		8	100,00%	
RAS POS	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		0	0,00%	
	3	8	100,00%		8	100,00%	
RAOA PRE	0	0	0,00%	0,034*	0	0,00%	0,157
	1	4	50,00%		0	0,00%	
	2	1	12,50%		2	25,00%	
	3	3	37,50%		6	75,00%	
RAOA POS	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		0	0,00%	
	3	8	100,00%		8	100,00%	
LP PRE	0	1	12,50%	0,024*	5	62,50%	0,026*
	1	5	62,50%		2	25,00%	
	2	0	0,00%		0	0,00%	
	3	2	25,00%		1	12,50%	
LP POS	0	0	0,00%		1	12,50%	
	1	1	12,50%		1	12,50%	
	2	2	25,00%		1	12,50%	
	3	5	62,50%		5	62,50%	
LPP PRE	0	1	12,50%	0,023*	5	62,50%	0,026*
	1	5	62,50%		1	12,50%	
	2	0	0,00%		1	12,50%	
	3	2	25,00%		1	12,50%	
LPP POS	0	0	0,00%		1	12,50%	
	1	1	12,50%		1	12,50%	
	2	3	37,50%		0	0,00%	
	3	4	50,00%		6	75,00%	
R PRE	0	0	0,00%	0,014*	0	0,00%	0,025*
	1	4	50,00%		0	0,00%	
	2	4	50,00%		6	75,00%	
	3	0	0,00%		2	25,00%	
R POS	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	3	37,50%		1	12,50%	
	3	5	62,50%		7	87,50%	
A PRE	0	0	0,00%	0,024*	0	0,00%	0,206
	1	6	75,00%		2	25,00%	
	2	2	25,00%		6	75,00%	
	3	0	0,00%		0	0,00%	
A POS	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		2	25,00%	
	2	5	62,50%		2	25,00%	
	3	3	37,50%		4	50,00%	
SS PRE	0	0	0,00%	0,014*	0	0,00%	0,480
	1	5	62,50%		1	12,50%	
	2	2	25,00%		2	25,00%	

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
SS POS	3	1	12,50%	0,577	5	62,50%	0,317
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		0	0,00%	
	2	0	0,00%		2	25,00%	
DS PRE	3	8	100,00%		6	75,00%	
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	4	50,00%		3	37,50%	
	2	3	37,50%		5	62,50%	
DS POS	3	1	12,50%		0	0,00%	
	0	1	12,50%		0	0,00%	
	1	2	25,00%		3	37,50%	
	2	2	25,00%		3	37,50%	
////RP PRE	3	3	37,50%		2	25,00%	
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	1	12,50%		3	37,50%	
	2	4	50,00%		2	25,00%	
RP POS	3	3	37,50%		3	37,50%	
	0	0	0,00%	0,157	0	0,00%	0,577
	1	1	12,50%		1	12,50%	
	2	2	25,00%		4	50,00%	
RNP PRE	3	5	62,50%		3	37,50%	
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	1	12,50%		0	0,00%	
	2	3	37,50%		2	25,00%	
RNP POS	3	4	50,00%	0,059	6	75,00%	0,157
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	0	0,00%		2	25,00%	
	2	0	0,00%		2	25,00%	
RNOI PRE	3	8	100,00%		4	50,00%	
	0	2	25,00%		0	0,00%	
	1	5	62,50%		7	87,50%	
	2	1	12,50%		1	12,50%	
RNOI POS	3	0	0,00%	0,102	0	0,00%	0,014*
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	5	62,50%		2	25,00%	
	2	3	37,50%		5	62,50%	
RANF PRE	3	0	0,00%		1	12,50%	
	0	1	12,50%		0	0,00%	
	1	1	12,50%		4	50,00%	
	2	4	50,00%		2	25,00%	
RANF POS	3	2	25,00%	0,492	2	25,00%	0,564
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	5	62,50%		4	50,00%	
	2	1	12,50%		3	37,50%	
RAND PRE	3	2	25,00%		1	12,50%	
	0	1	12,50%		0	0,00%	
	1	6	75,00%	0,109	5	62,50%	0,063
	2	0	0,00%		2	25,00%	
RAND POS	3	1	12,50%		1	12,50%	
	0	0	0,00%		0	0,00%	

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
MV F PRE	1	4	50,00%	0,038*	2	25,00%	0,564
	2	1	12,50%		2	25,00%	
	3	3	37,50%		4	50,00%	
	0	0	0,00%		0	0,00%	
	1	6	75,00%		6	75,00%	
	2	2	25,00%		2	25,00%	
	3	0	0,00%		0	0,00%	
	0	0	0,00%		1	12,50%	
	1	1	12,50%		5	62,50%	
	2	5	62,50%		2	25,00%	
	3	2	25,00%		0	0,00%	

Legenda: EDN: Escrita do Nome; EAS: Escrita do Alfabeto em Sequência; CF: Cópia de Formas; DP: Ditado de Palavras; DPP: Ditado de Pseudopalavras; DF: Ditado de Figuras; DN: Ditado de Números; RAS: Reconhecimento do Alfabeto em Sequência; RAOA: Reconhecimento do Alfabeto em Ordem Aleatória; LP: Leitura de Palavras; LPP: Leitura de Pseudopalavras; LNP: Leitura de Não Palavras; R: Rima; A: Aliteração; SS: Segmentação Silábica; DS: Discriminação de Sons; RP: Repetição de Palavras; RNP: Repetição de Não Palavras; RNOI: Repetição de Números em Ordem Inversa; RANF: Nomeação Automática Rápida de Figuras; RAND: Nomeação Automática Rápida de Dígitos; MVF: Memória Visual para Formas.

Com a aplicação do *Teste da Estatística W de Kendall* foi possível observar na tabela 1 que os escolares do GI, submetidos ao Programa PEVOLE, apresentaram desempenho superior em cópia de forma, ditado de palavras, pseudopalavras, figuras e números, reconhecimento do alfabeto em sequência, reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, leitura de palavras e pseudopalavras, rima, aliteração, segmentação silábica, repetição de números em ordem inversa e memória visual para formas em situação de pós-testagem quando comparado a pré-testagem, evidenciando os impactos do programa para o desenvolvimento dessas habilidades cognitivo-linguísticas.

Entretanto, ressaltamos que os escolares do GII, não submetidos ao Programa PEVOLE apresentaram desempenho superior em leitura de palavras e pseudopalavras, rima e repetição de números em ordem inversa em situação de pós-testagem quando comparado a pré-testagem, evidenciando que essas habilidades cognitivo-linguísticas são de alguma forma apresentadas em situação de sala de aula como atividades.

A tabela 31 apresenta a média, desvio-padrão e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-

testagem da aplicação do Protocolo TIN – Teste de Nomeação Infantil (versão reduzida) (Seabra et al, 2012).

Tabela 31 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo TIN – Teste de Nomeação Infantil (versão reduzida) (Seabra et al, 2012).

Par de Variáveis	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
GI - EBP	8	29,50	8,91	0,012*
GI - EBPOS	8	40,50	7,76	
GI- PPPRÉ	8	85,88	19,72	0,012*
GI - PPPÓS	8	108,50	20,06	
GII- EBP	8	33,50	8,23	0,200
GII - EBPOS	8	36,50	5,24	
GII - PPPRÉ	8	91,38	19,73	0,149
GII - PPPÓS	8	96,88	15,62	

Legenda: EB: Escore bruto; PP: Pontuação padrão

Com a aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, foi possível verificar quena tabela 31 que os escolares do GI, submetidos ao Programa PEVOLE, apresentaram desempenho superior em Escore Bruto e Pontuação Padrão na pós-testagem quando comparado a pré-testagem e que essa diferença entre os dois momentos de avaliação não ocorreu nos escolares do GII, não submetidos ao Programa PEVOLE. Esses achados evidenciaram a amplitude de vocabulário entre os escolares do GI após a aplicação do programa.

Além da comparação dos escores na prova de nomeação foi realizada a ocomparação entre a classificação de desempenho na prova de vocabulário. A tabela 32 apresenta os resultados em cálculo de frequência absoluta, porcentagem e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do TIN – Teste de Nomeação Infantil (versão reduzida) (Seabra et. al, 2012)

Tabela 32 - Distribuição da frequência absoluta, porcentagem e valor de p referente a comparação do desempenho do GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do TIN – Teste de Nomeação Infantil (versão reduzida) (Seabra et.al, 2012)

Par de Variáveis	Categoria	GRUPO					
		I			II		
		Freq.	Perc.	Valor de p	Freq.	Perc.	Valor de p
CLPRE	Muito baixa	1	12,50%	0,034*	1	12,50%	> 0,999
	Baixa	2	25,00%		0	0,00%	
	Média	5	62,50%		7	87,50%	
	Alta	0	0,00%		0	0,00%	
CLPÓS	Muito baixa	1	12,50%		1	12,50%	
	Baixa	0	0,00%		0	0,00%	
	Média	3	37,50%		7	87,50%	
	Alta	4	50,00%		0	0,00%	

Legenda: CL: Classificação

Com a aplicação do *Teste da Estatística W de Kendall*, foi possível verificar na tabela 32 que os escolares do GI, submetidos a aplicação do Programa PEVOLE, apresentaram mudança de classificação em 7 escolares, permanecendo apenas 1 escolar sem mudança de classificação (muito baixa). Enquanto que entre os escolares do GII, não submetidos a aplicação do programa PEVOLE, não ocorreu mudança de classificação, evidenciando que o programa auxiliou na melhora do desempenho de vocabulário entre os escolares do GI.

A tabela 33 apresenta a média, desvio-padrão e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo de Compreensão da Leitura de Palavras e Frases (Oliveira e Capellini, 2019).

Tabela 33 - Distribuição da média, desvio-padrão e valor de p referente a comparação do desempenho dos GI e GII nos dois momentos de avaliação, pré e pós-testagem da aplicação do Protocolo de Compreensão da Leitura de Palavras e Frases (Oliveira e Capellini, 2019)

Par de Variáveis	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
GI - CLPEOPRE	8	6,88	8,81	0,018*
GI - CLPEOPOS	8	18,75	2,38	
GI - CLFEOPRE	8	3,13	5,94	0,018*
GI - CLFEOPÓS	8	14,88	6,92	
GI - CFFOPRE	8	4,25	7,89	0,018*
GI - CFFOPÓS	8	15,50	6,66	
GII - CLPEOPRE	8	10,38	9,69	0,017*
GII - CLPEOPOS	8	19,00	2,14	
GII - CLFEOPRE	8	5,00	6,95	0,028*
GII - CLFEOPÓS	8	11,63	8,09	
GII - CFFOPRE	8	3,75	6,96	0,042*
GII - CFFOPÓS	8	12,00	9,97	

Legenda: CLPE: Compreensão da palavra escrita; CLFE: Compreensão da frase escrita; CFF: Compreensão de frases a partir de figuras

Com a aplicação do *Teste dos Postos Sinalizados de Wilcoxon*, foi possível verificar quena tabela 33 que tanto os escolares do GI como os escolares do GII, submetidos e não submetidos ao Programa PEVOLE, apresentaram desempenho superior em compreensão de leitura de palavras e frases, evidenciando que essas tarefas são trabalhadas em sala de aula, favorecendo o desenvolvimento do reconhecimento de palavras e frases a partir de figuras.

5. DISCUSSÃO

O desenho metodológico do estudo possibilitou a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I como também a validação por consulta a juízes especialistas.

Os resultados da fase de validação do conteúdo, através da metodologia de Fleiss de Kappa, com significância de 0,05 (5%), possibilitou medir a concordância estatística entre os juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades complementares, bem como para o checklist de compreensão das histórias elaboradas.

Quanto aos aspectos gerais das histórias infantis e as atividades complementares foi possível verificarmos uma concordância razoável para o tamanho da fonte e para a ocorrência de palavras com as letras alvo na posição medial.

A nitidez da palavra não é otimizada quando se aumenta o tamanho da fonte. Como o processamento visual se realiza letra a letra, quanto maior for o tamanho da fonte da palavra escrita, mais ela se distanciará do centro da retina em direção à periferia, perdendo dessa forma a nitidez da palavra e com isso, maior será o tempo para identificação da palavra (Cuetos, 2010; Dehaene, 2012; Scliar-Cabral, 2008; Rayner, Juhasz, & Pollatsek, 2013; Snowling & Hulme, 2013). Dessa forma, como o material oferecido para a análise dos juízes continha o tamanho da fonte 14, não será possível aumentar esse tamanho em decorrência desse ser o máximo valor possível para realização da leitura sem prejuízos.

A ocorrência de palavras com as letras alvo na posição medial foi uma das dificuldades na elaboração das histórias, isto porque nem sempre foi possível encontrar palavras com complexidade silábicas correspondente aos anos iniciais de alfabetização, conforme descrito pela BNCC (2017), com as letras na posição medial, o que pode ter sido um problema identificado pelos juízes no momento da avaliação das histórias.

Na análise de concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das 14 histórias infantis com as suas respectivas atividades complementares verificamos que ocorreu uma variação de concordância entre moderada, substancial e perfeita o que revelou que o programa elaborado apresenta condições de ser utilizado com a estrutura de itens nas histórias apresentados. O mesmo ocorrendo com a análise de concordância dos juízes para o checklist utilizado para a verificar a compreensão das 14 histórias.

A análise da concordância dos juízes para os critérios e os aspectos gramaticais das histórias infantis e das atividades objetivou verificar a consistência e confiabilidade das avaliações feitas pelos juízes sobre os critérios de qualidade das

histórias, como a estrutura narrativa, clareza dos enredos, adequação linguística e o alinhamento das atividades complementares às metas pedagógicas propostas. O uso de juízes na avaliação permitiu a obtenção de uma visão mais objetiva sobre a qualidade das histórias e das atividades, contribuindo para que os materiais utilizados estejam apropriados para o desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças (Whitehurst et al., 1994; Piasta et al., 2021).

O checklist, utilizado para avaliar a compreensão textual das crianças após a leitura, também passou por uma avaliação de concordância entre os juízes, a fim de garantir que as questões formuladas fossem claras e eficazes em medir a compreensão das crianças em relação aos textos lidos. A análise da concordância para os critérios do checklist assegurou que as perguntas estavam precisas e refletiam o entendimento real das crianças sobre o conteúdo lido.

Dessa forma, o programa elaborado nesse estudo demonstrou estar adequado para desenvolvimento de estudos de aplicação com escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I.

Partindo do pressuposto que a literacia emergente refere-se ao processo pelo qual as crianças adquirem habilidades e conhecimentos fundamentais que são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Gomes e Lima Santos, 2004), programas que estimulam o desenvolvimento do vocabulário e das práticas de literacia que contribuem para o desenvolvimento da compreensão da leitura favorecem o desenvolvimento de diversas habilidades, conhecimentos e comportamentos que são fundamentais para a alfabetização, contribuindo para a leitura proficiente que é conseguida não só através de sistemas biológicos intactos, mas também através de um ambiente estimulante de literacia emergente (Horowitz-Kraus;Hutton, 2015).

Os resultados da aplicação do Programa PEVOLE em um estudo piloto evidenciou desempenho superior em habilidades cognitivo-linguísticas e vocabulário para os escolares do GI submetidos ao Programa PEVOLE. Esses escolares apresentaram desempenho superior em habilidades consideradas preditoras para o desenvolvimento da leitura como cópia de forma, ditado de palavras, pseudopalavras, figuras e números, reconhecimento do alfabeto em sequência, reconhecimento do alfabeto em ordem aleatória, aliteração, segmentação silábica e memória visual para formas (Capovilla e Capovilla, 2000).

Tarefas que envolvem a estimulação do vocabulário, da percepção visomotora, da fusão rápida em sucessão de estímulos, como a segmentação, são necessárias para a aprendizagem da leitura pois envolvem tanto a percepção de detalhes do traçado da letra, como a percepção auditiva da ordenação temporal dos estímulos acústicos que serão convertidos em letras e, ambas percepções auxiliam no desenvolvimento do mecanismo de conversão letra-som necessário para a realização de leitura em um sistema de escrita alfabético, como o Português Brasileiro (Brasil, 2022).

Nos resultados da fase 2 desse estudo verificamos um achado importante para a reflexão sobre as práticas de literacia emergente em sala de aula, uma vez que os escolares do GII, não submetidos a aplicação do Programa PEVOLE, apresentaram desempenhos superior em tarefas de leitura de palavras, pseudopalavras, rima e de compreensão de leitura de palavras e frases em situação de pós-testagem, e isso significa que de, forma não sistemática ou controlada, essas habilidades foram desenvolvidas juntamente com o conteúdo pedagógico e, por isso, não podem ser atribuídas ao programa, uma vez que a escola também ofereceu estratégias educacionais em sala de aula que possibilitaram aos escolares o desenvolvimento das mesmas.

Com base nos achados desse estudo foi possível verificar que a elaboração de um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente (PEVOLE) PARA escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I foi confirmada, pois foi possível elaborar um composto por histórias infantis tanto para uso em contexto clínico e educacional, uma vez que os resultados do estudo piloto evidenciou melhora no desempenho das habilidades cognitivo-linguísticas, preditoras do desenvolvimento da leitura e essenciais para as práticas de literacia emergente.

6. CONCLUSÃO

Os resultados desse estudo nos permitiu concluir que:

Na fase 1 desse estudo foi possível elaborar um Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente (PEVOLE) para escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I a partir da literatura específica da área.

A validação do programa PEVOLE por juízes especialistas demonstrou sua adequação, evidenciada pela concordância estatística nos critérios de avaliação das histórias infantis e atividades complementares.

O Programa PEVOLE se mostrou aplicável e de fácil compreensão para os escolares do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I na fase 2 desse estudo. Além disso, ocorreu desenvolvimento de habilidades consideradas preditoras para o desenvolvimento da leitura nos escolares submetidos a aplicação do programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M; MATA, I. Literacia Emergente no Jardim de Infância. In: ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA: manual do curso ABC. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021. p. 173-193.

ARAM, D. Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, v. 19, p. 489-515, 2006.

ARNOLD, D. H.; LONIGAN, C. J.; WHITEHURST, G. J.; EPSTEIN, J. N. Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 2, p. 235-243, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista de Educação à Distância*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-9201-6530>. Acesso em: 02 nov. 2021.

AUERBACH, E. Which way for family literacy: intervention or empowerment? In: MORROW, L. (Ed.). *Family Literacy: Connections in Schools and Communities* (pp. 11-27). Newark, Delaware: International Reading Association, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SEED). Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão – Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 nov. 2024.

BRASIL, C.F.; STOLF, M. T.; CAPELLINI, S.A. Pandemic impact on the cognitive-linguistic skills of 1st and 2nd grade brazilian schoolchildren. *Education and new Developments*, v. 2, p. 228-230, 2022.

BRASIL, C.F. Estimulação de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I: aplicabilidade em contexto de pandemia. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fonoaudiologia) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

CALDEIRA, M.C.S. Letramento e literacia em políticas curriculares: conceitos em disputa para fixação de sentidos na alfabetização. In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 2023, Manaus. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/letramento-e-literacia-em-politicas-curriculares-conceitos-em-disputa-para-fixac?lang=pt-br>. Acesso em: 07 out. 2024.

CAMACHO, A.C.L.F. et al. A tutoria na educação à distância em tempos de COVID-19: orientações relevantes. *Research, Society and Development*, [S.L.], v. 9, n. 5, p. 3095-3151, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3151>. Acesso em: 02 nov. 2021.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Relação entre habilidades metafonológicas e alfabetização: teoria, pesquisa e implicações para o ensino. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 229-241, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200009>. Acesso em 12 fev. 2025.

CHARTIER, A.M. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 275-295, abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942016000100275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jul. 2024. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.775.2.pt>.

CHOW, B.W. Dialogic reading and morphology training in Chinese children: effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, v. 44, n. 1, p. 233, 2008.

CLAY, M. M. Emergent reading behaviour. PhD dissertation. ResearchSpace@Auckland, 1966.

CUETOS, F. *Psicología de la lectura*. 8. ed. Madrid, España: Wolters-Kluwer, 2010.

CUNHA, M. A promoção da Literacia Emergente em crianças de 3 anos e em alunos do 1.º ano de escolaridade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

DA SILVA, C.P.; FURLAN, M.C. Desenvolvimento da leitura e da escrita na alfabetização: desafios e possibilidades. *Revista Saberes Docentes*, v. 3, n. 6, 2018.

DARCOVICH, N. The measurement of adult literacy in theory and in practice. *International Review of Education*, v. 46, n. 5, p. 367-376, 2000.

DE LIMA FRAZÃO, R.M.M. Da literacia emergente à alfabetização: perspectivas, olhares e fazimentos no processo de construção de literário infantil. *Garimpus: Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina*, v. 2, n. 1, p. 167-173, 2021.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: SCLIAR-CABRAL, L. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOUGHERTY, C. Improving early literacy of preschool children: a handbook for prekindergarten educators. Disponível em:

<http://www.ti.com/corp/docs/company/citizen/foundation/leapsbounds/preschool.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

ERGÜL, C.; AKOĞLU, G.; SARICA, A.; KARAMAN, G.; TUFAN, M.; BAHAP-KUDRET, Z.; DENİZ, Z. An adapted dialogic reading program for Turkish kindergarteners from low socioeconomic backgrounds. *Journal of Education and Training Studies*, v. 4, n. 7, p. 169-184, 2016.

EVANS, M. A.; SAINT-AUBIN, J. Vocabulary acquisition without adult explanations in repeated shared book reading: An eye movement study. *Journal of Educational Psychology*, v. 105, p. 596-608, 2013. DOI: 10.1037/a0032465.7

FRANCA, B. S. et al. Amostra do desempenho fonológico e do vocabulário de crianças de 03 anos e 11 meses a 04 anos e 11 meses do CMEI Alto da Glória. 2023.

FRANÇA, E.S; COSTA, K.R.M. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 8, n. 7, p. 631–640, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i7.6359. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6359>. Acesso em: 7 out. 2024.

GAVE. Resultados do estudo internacional PISA 2003. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, 2004.

GILLEN, J.; HALL, N. The emergence of early childhood literacy. In: HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (org.). *Handbook of early childhood literacy*. London: SAGE, 2003. p. 3-12.

GOMES, I. Ler e escrever em português europeu. 2001. Dissertação (Doutoramento) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2001.

GOMES, I.; LIMA SANTOS, N. Literacia: questões conceptuais e metodológicas para a construção de instrumentos de avaliação. In: MACHADO, C.; ALMEIDA, L. (org.). [detalhes da obra].

GOMES, Inês; SANTOS, Nelson Lima. Literacia emergente:" É de pequenino que se torce o pepino!". 2005.

GONÇALVES, M.; RAMALHO, V. (org.). *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: formas e contextos*. Braga: APPORT, 2004. p. 41-46.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, p. 6–10, jan./fev. 1986.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

GRANT, J. M.; DAVIS, L. L. Selection and use of experts in content validity assessment. *Measurement in Health Education*, v. 10, n. 2, p. 56-70, 1997.

HAMMILL, D. D.; PEARSON, N. A.; VORESS, J. K. *Developmental Test of Visual Perception*, 3. ed. Austin, TX: Proed, 2014.

HANNON, P. Rhetoric and research in family literacy. *British Educational Research Journal*, v. 26, p. 121-138, 1999.

HARGRAVE, A.; SÉNECHAL, M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 75-90, 2000.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 2, p. 127-160, 1990.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de covid-19. *Research, Society And Development*, v. 9, n. 7, p. 521974299, 24 maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Acesso em: 02 nov. 2021.

JUSTICE, L. M. et al. Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, v. 12, n. 3, p. 320, 2003. doi:10.1044/1058-0360(2003/078).

LENNOX, M.; WESTERVELD, M. F.; TREMBAITH, D. Evaluating the effectiveness of PrepSTART for promoting oral language and emergent literacy skills in disadvantaged preparatory students. *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 20, n. 2, p. 191-201, 2018.

LONIGAN, C. J. et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 114, n. 1, p. 111-130, 2013.

MATA, L. A descoberta da escrita. *Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MORROW, L.; PARATORE, J.; TRACEY, D. Family Literacy: New perspectives, new opportunities. Brochura publicada pela *International Reading Association – Family Literacy Commission*, 1994.

MASSARONI, V. et al. The Relationship between Language and Technology: How Screen Time Affects Language Development in Early Life—A Systematic Review. *Brain Sciences*, v. 14, n. 1, p. 27, 2023. - <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38248242/>

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, DC: 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: 12 out. 2024.

NEUMAN, S. Creating continuity in early literacy: Linking home and school with a culturally responsive approach. In: GAMBRELL, L.; MORROW, L.; NEUMAN, S.; PRESSLEY, M. (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. New York: Guilford, 1999. p. 258-270.

NIELSEN, D. C.; FRIESEN, L. D. 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.

NUNES, M. F. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível de crianças. *Claraboia*, Jacarezinho, PR, n. 16, p. 169-185, jul./dez. 2021.

OECD. *Learning for tomorrow's world: first results from PISA 2003*. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

OLIVEIRA, A. M., & CAPELLINI, S. A. (2013). Compreensão leitora de palavras e frases: elaboração de procedimento avaliativo. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 293-301.

PAGAN, S.; SÉNECHAL, M. Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. *Canadian Journal of Education*, v. 37, n. 2, p. 3-31, 2014.

PEREIRA, A. E. Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores, 2021.

PHILLIPS, B. M. et al. Supporting language and literacy development with intensive small-group interventions: An early childhood efficacy study. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 57, p. 75-88, 2021.

PIASTA, S. B. et al. Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 54, p. 31-43, 2021.

PIASTA, S. B. et al. Small-group, emergent literacy intervention under two implementation models: Intent-to-treat and dosage effects for preschoolers at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, v. 56, n. 3, p. 225-240, 2023.

PINTO, P.; LOPES, J. A. Literacia Pré-Escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 4, 2016.

RAYNER, K.; JUHASZ, B. J.; POLLATSEK, A. Movimentos oculares durante a leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. A. (Orgs.). *Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 97-116.

RESENDE, A.; FIGUEIREDO, M. H. Práticas de literacia familiar: uma estratégia de educação para a saúde para o desenvolvimento integral da criança. *Portuguese Journal of Public Health*, v. 36, n. 2, p.-p., 2018.

ROHDE, L. The Comprehensive Emergent Literacy Model. *SAGE Open*, v. 5, n. 1, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244015577664>. Acesso em: 12 out. 2024. DOI: 10.1177/2158244015577664.

ROSE, J. Independent Review of the Teaching of Early Reading: Final Report. Londres: Department for Education and Skills, 2006. Disponível em: <https://dera.ioe.ac.uk/5551/>. Acesso em: 12 out. 2024.

ROSKOS, K. A.; CHRISTIE, J. F.; RICHGELS, D. J. The Essentials of Early Literacy Instruction. 2003. Disponível em: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200303/Essentials.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2021.

RVACHEW, S. et al. Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus ebooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, v. 12, p. 24-29, 2017.

SÁ, C. DOS S. C. DE . et al.. COVID-19 SOCIAL ISOLATION IN BRAZIL: EFFECTS ON THE PHYSICAL ACTIVITY ROUTINE OF FAMILIES WITH CHILDREN. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 39, p. e2020159, 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Processamento bottom-up na leitura. *Revista de Estudos Linguísticos VEREDAS – Psicolinguística*, v. 12, n. 2, p. 24-33, 2008.

SEABRA, A.G.; TREVISAN, B.T.; CAPOVILLA F.C. Avaliação Neuropsicológica Cognitiva; Linguagem Oral Teste Infantil de Nomeação São Paulo Memnon 2012.v.2

SÉNÉCHAL, M. et al. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, v. 39, n. 5, p. 439-460, 2001.

SILVA, C.; CAPELLINI, S. A. Protocolo de avaliação das habilidades cognitivo-linguísticas para escolares em fase inicial de alfabetização. *Booktoy*, 2019; 1: 1-55.

SMITH, M. W.; DICKINSON, D. K. Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO): Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.

SNOW, Catherine. Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. RAND Corporation, 2002. Available at: www.rand.org. Accessed on: 11 Nov. 2024.

SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, M. Letramento - um tema em três gêneros. Autêntica, 2006.

SUNDQVIST, A. et al. A longitudinal study of the relationship between children's exposure to screen media and vocabulary development. *Acta Paediatrica*, v. 113, n. 3, p. 517-522, 2024.

TEALE, W. H.; SULZBY, E. Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1986.

TEALE, W. H.; SULZBY, E. Emergent literacy: Writing and reading. Writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648, 1986.

THOMAS, N.; COLIN, C.; Leybaert, J. Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, v. 48, n. 5, p. 549-560, 2020.

TILDEN, V. L.; NELSON, D. E.; MAY, L. P. Content validity and its use in instrument development. *Journal of Nursing Measurement*, v. 1, n. 1, p. 3-16, 1990.

TRIVETTE, C.; DUNST, C. Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions. *Center of Early Literacy Learning*, 1(2), 1-12, 2007.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE (WWC). Dialogic reading. Retirado de http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/intervention_reports/WWC_Dialogic_Reading_020807.pdf.

WHITEHURST, G. J. et al. Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, n. 4, p. 542, 1994.

WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, v. 69, n. 3, p. 848-872, jun. 1998.

ZEVENBERGEN, A.; WHITEHURST, G. Dialogic reading: A shared book Reading intervention for preschoolers. *Dialogic Reading*, 1, 1-41, 2003.

ANEXO 1 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I - ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DE EFICÁCIA EDUCACIONAL..

Pesquisador: Caroline Fernandes Brasil

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83015624.8.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.127.419

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO DO VOCABULÁRIO E DE PRÁTICAS DE LITERACIA EMERGENTE PARA ESCOLARES DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I - ELABORAÇÃO E VERIFICAÇÃO DE EFICÁCIA EDUCACIONAL", versão 1 submetido para análise ética deste CEP em 07/09/2024 sob CAAE:83015624.8.0000.5406, apresenta todos os elementos textuais para análise ética, com boa contextualização do tema e embasado teórico com bibliografia atualizada e justificativa do estudo. Também apresenta os procedimentos metodológicos. Caracteriza-se como uma pesquisa com abordagem quantitativa, com análise de dados estatística dos resultados intra e intergrupos. Será utilizado o programa IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences), em sua versão 25.0, para a obtenção e análise dos resultados. Tem como temática principal elaborar um Programa de Estimulação do vocabulário e de práticas de literacia para escolares do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental I. A amostra será composta por 40 escolares de escola da rede estadual pública localizada no município de Marília.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.127.419

Objetivo da Pesquisa:

- a) Verificar o desempenho cognitivo-linguístico de escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I;
- b) Elaborar um programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I;
- c) Verificar a aplicabilidade de programa de estimulação do vocabulário e de práticas de literacia emergente com escolares do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos, mesmo que mínimos durante a realização dessa pesquisa como cansaço, devido as provas aplicadas exigirem atenção e concentração. Caso isso ocorra, será realizada uma pausa até o participante se recupere e concorde em retomar as avaliações, ou será remarcado para outro dia. A pesquisadora informa, ainda, que, no processo interventivo não será utilizado nenhum procedimento que prejudique a saúde física ou mental dos participantes.

Benefícios:

A pesquisadora informa que como benefício a investigação oferece a expansão do vocabulário, a melhoria da compreensão de leitura, o desenvolvimento de habilidades de escrita, a estimulação do interesse pela leitura e redução das dificuldades de aprendizagem dos escolares.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme a informa a pesquisadora, a investigação analisada trará contribuições pois possibilitará a construção de um Programa de estimulação do vocabulário dos escolares, contribuindo para a melhoria na capacidade de compreensão e uso de palavras novas em contextos variados; a melhoria na capacidade de identificar, nomear letras, tanto maiúsculas quanto minúsculas, além da melhora no traçado das mesmas; o aumento da habilidade de segmentar palavras em sílabas e recombina-las e lê-las, a melhora na capacidade de identificar, ler e manipular sílabas iniciais, médias e finais; e o aumento da fluência e compreensão na leitura, aprimorando a interpretação e inferência de textos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) O Projeto de pesquisa submetido em 07/09/2024 está bem delineado e contém os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP. O projeto consta que o público alvo da

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.127.419

investigação são escolares do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

2) O documento da Folha de rosto submetido em 07/09/2024 está preenchido com todas as informações necessárias e assinado pelo pesquisador e pelo responsável da instituição proponente. No documento consta a quantidade de 40 escolares como participantes da pesquisa;

3) O documento "Informações Básicas do Projeto" apresentado em 07/09/24 está bem delineado e contém os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP. Apresenta informações sobre a temática investigada, os objetivos, a metodologia e o desfecho esperado com a investigação, assim como riscos e benefícios. Em relação ao cronograma de execução indica como início da intervenção o dia 02 de dezembro de 2024 e finalização em 30 de junho de 2025.

4) O documento "Cronograma" apresenta como início da intervenção o mês de dezembro de 2024 e finalização em 30 de junho de 2025.

5) O documento de "autorização da instituição" está adequado e assinado pelos responsáveis.

6) O documento do TCLE destinado aos responsáveis pelas crianças está redigido adequadamente, com linguagem clara e acessível, informa o nome e objetivo da pesquisa, também informa as intervenções que serão realizadas com o menor.

7) O Termo de Assentimento foi redigido com linguagem clara e acessível aos menores. Ele informa detalhadamente os objetivos da pesquisa, as intervenções que serão realizadas, e inclui uma descrição dos riscos envolvidos, bem como as estratégias de mitigação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012,

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARÍLIA

CEP: 17.525-900

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 7.127.419

510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR Ad Referendum em 07/10/2024, a pesquisa "Programa de Estimulação do Vocabulário e de Práticas de Literacia Emergente para Escolares do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental I - Elaboração e Verificação de Eficácia Educacional."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2414893.pdf	06/10/2024 10:20:18		Aceito
Outros	autorizacaoinstituicao.pdf	06/10/2024 10:18:44	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimento.pdf	07/09/2024 18:14:38	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
Declaração de concordância	autorizacaoconcordanciacompleto.pdf	07/09/2024 18:14:14	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.docx	07/09/2024 18:12:32	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	07/09/2024 18:12:08	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoassentimentook.pdf	07/09/2024 18:11:24	Caroline Fernandes Brasil	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocerto.pdf	07/09/2024 18:08:55	Caroline Fernandes Brasil	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.127.419

MARILIA, 07 de Outubro de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

APÊNDICE 1 – HISTÓRIAS INFANTIS

1 - HEITOR, O ELEFANTE FILHOTE

HEITOR É UM ELEFANTE FOFO. É UM ELEFANTE FILHOTE.

HEITOR GOSTA BASTANTE DE IR À FEIRA. O ELEFANTE HEITOR AMA FRUTAS.

NA FEIRA, HEITOR COME FRUTAS.

ENTÃO, HEITOR VAI À FEIRA. VAI À FEIRA COM SUA MAMÃE.

ELE ANDA TODO FOFO, PASSEANDO COM SUA MAMÃE.

TODO MUNDO NA FEIRA OLHA. E TODO MUNDO DIZ:

– QUE FILHOTE FOFO!

UM FILHOTE FOFO DE ELEFANTE. UM ELEFANTE GIGANTE.

O FILHOTE FOFO COME FIGO.

A MAMÃE DO ELEFANTE TAMBÉM COME. ELA TAMBÉM COME FIGO.

ELES AMAM FIGO.

ELES AMAM AS FRUTAS DA FEIRA.

HEITOR SEMPRE VAI SER UM ELEFANTE, UM ELEFANTE FOFO.

MAS NEM SEMPRE UM ELEFANTE FILHOTE.

2 - MAMÃE NOEL MORA NA NUVEM

MAMÃE NOEL MORA NA NUVEM.

E DE UMA NUVEM NASCE O NATAL.

NESSA NUVEM HÁ UMA CASA.

UMA CASA COM UMA ÁRVORE E COM NEVE NO QUINTAL.

MAMÃE NOEL FAZ ACONTECER O NATAL NA NUVEM.

O NATAL NA NUVEM É MÁGICO. TEM MINGAU, NEVE E MUITO AMOR.

MAMÃE NOEL SEMPRE FAZ MINGAU. O MINGAU NA NUVEM É MÁGICO. FAZ
MINGAU COM NEVE.

COM A NEVE DA NUVEM.

MAMÃE NOEL MONTA PRESENTES. PRESENTES NA NUVEM DE NATAL.

JUNTO COM O PAPAI NOEL ELA FAZ O NATAL.

E ELES REALIZAM SONHOS DO NATAL.

MAMÃE NOEL NA NUVEM NADA ESQUECE.

ASSIM, MAMÃE NOEL FAZ COM MAESTRIA PRESENTES E MAGIA.

FINALIZANDO UM NATAL COM CARINHO.

3 - O NARIZ DO ZUMBI ZÉ

ZUMBI ZÉ NÃO ERA UM ZUMBI NORMAL.

NÃO PARECIA UM ZUMBI.

MORAVA EM UMA CASA NORMAL,

MAS ZUMBI ZÉ NÃO NOTOU QUE ERA UM ZUMBI.

NOTOU QUE ERA SÓ UM MENINO.

UM MENINO PEQUENINO.

O ZUMBI ZÉ TINHA UM NARIZ! MAS... ZUMBI TEM NARIZ?

MENINO TEM NARIZ!

MAS O ZUMBI ZÉ TAMBÉM TINHA. COMO ERA O NARIZ DO ZÉ?

É NARIZ DE ZUMBI?

OU É NARIZ DE MENINO?

UM NARIZ NORMAL, UÉ! UM NARIZ.

NO MEIO DO ROSTO DO ZUMBI ZÉ.

UM NARIZ.

NO MEIO DO ROSTO DO MENINO.

O MESMO NARIZ. UM NARIZ NORMAL.

UM NARIZ NO ROSTO DO MENINO ZUMBI.

O ZUMBI ZÉ SÓ É UM MENINO ZUMBI.

UM MENINO ZUMBI QUE TEM UM NARIZ NORMAL.

4 - A JORNADA DE JOÃO E PACO

JOÃO E PACO ENTRARAM EM UMA JORNADA, UMA JORNADA DE PIJAMAS.

JOÃO TINHA UM PIJAMA DE JÚPITER. PACO TINHA PELOS PELUDOS.

PULARAM DE CAMA EM CAMA.

É BOM SE DIVERTIR COM QUEM VOCÊ AMA!

PULARAM PARA PROCURAR, PROCURAR A JOIA PERDIDA.

PULARAM EM VÁRIOS PLANETAS.

DE JÚPITER PULARAM PARA NETUNO. DE NETUNO PULARAM PARA JÚPITER.

JÚPITER FOI ONDE INICIARAM A JORNADA.

ENTÃO, JOÃO E PACO PROCURARAM A JOIA.

PROCURARAM EM ESCONDERIJOS. PROCURARAM ATÉ ENCONTRAR.

JOÃO VIU TUDO EM JÚPITER.

E DE PIJAMAS CONTINUOU A PROCURAR.

JOÃO DISSE QUE A JOIA ERA PERFEITA. PACO RESPONDEU LATINDO.

SERÁ QUE A JOIA TINHA SIDO ENCONTRADA? SIM, SIM E SIM!

JOÃO E PACO PULARAM DE ALEGRIA. A JOIA DE JÚPITER ERA PERFEITA.

5 - WILMA E AS AVENTURAS NO VALE

WILMA, A VACA, VIVE NO VALE DAS VIOLETAS. COM A SUA VELHA AVÓ VIVE AVENTURAS.

A VIDA NO VALE É BELA.

AS VIOLETAS DO VALE SÃO LINDAS. AS VIOLETAS NÃO SÃO VERDES.

O VALE DAS VIOLETAS TEM AVES. AS AVES DO VALE SÃO VIAJADAS.

VIVER NO VALE É UMA AVENTURA. WILMA TAMBÉM QUER VIAJAR.

A VACA NUNCA SAIU DO VALE PRA DANÇAR.

A VACA WILMA VIAJOU.

A VACA WILMA SE DESPEDIU DE SUA AVÓ. A VELHA AVÓ VACA CHOROU.

MAS A VACA WILMA LOGO IRIA VOLTAR. JUNTO COM AS AVES.

A VELHA AVÓ VACA PAROU DE CHORAR.

VIAJAR NOS LEVA A NOVAS AVENTURAS. – VIAJAR É VIVER! – DISSE WILMA.

O VALE DAS VIOLETAS A ESTAVA ESPERANDO. WILMA VOLTOU COM SAUDADES DO VALE.

6 - LETÍCIA E OS TESOUROS

LETÍCIA, A LAGARTA, ERA TALENTOSA. MUITO TRANQUILA, MORAVA NUM LAGO.

LETÍCIA LIA LENDAS,
LENDAS DE TESOUROS MÁGICOS.

UM DIA, RESOLVEU LIDERAR UMA BUSCA, POIS QUERIA ACHAR TESOUROS POR AÍ.

IRIA JUNTO COM A SUA TURMA.

E A SUA TURMA QUERIA UMA LATA LUMINOSA!!

LIA LENDAS PARA A BUSCA FICAR BELA. A LAGARTA ERA MUITO TAGARELA! ASSIM, PROCURARAM NO LAGO. QUERIAM ACHAR OS TESOUROS.

QUERIA SER UMA LAGARTA LUMINOSA, POIS DIZIAM QUE FICARIA DA COR ROSA.

POR ACASO, ENCONTROU UMA LATA. UMA LATA LUMINOSA.

NA BEIRA DO LAGO!!

A TURMA, AO REDOR DA LATA, CELEBRAVA. LETÍCIA AGRADECIA À TURMA.

E A TURMA, PELAS LENDAS E RISADAS.

LETÍCIA E SUA TURMA FESTEJARAM LADO A LADO NO LAGO.

LUMINOSA, A LATA BRILHAVA.

PORQUE LETÍCIA LIA LENDAS NO LAGO.

7 - ZULU, O SAPO ZANGADO

O SAPO ZULU ESTAVA ZANGADO.

ZANGADO PORQUE O LAGO NÃO TINHA LUZ.

O SAPO ZULU NÃO SALTAVA ZANGADO. ZANGADO, O SAPO ZULU NÃO SALTAVA. SEM LUZ, O SAPO ZULU FICAVA PARADO.

O SAPO ZULU QUERIA FICAR FELIZ, QUERIA SALTAR FELIZ E SORRIR.

PORQUE SAPO SEM SALTAR NÃO É SAPO. O SAPO ZULU ERA SAPO!

ELE QUERIA MUITO SALTAR,

MAS NÃO QUERIA SALTAR ZANGADO.

NÃO QUERIA SALTAR NO ESCURO, PORQUE NÃO ENXERGAVA NADA.

QUERIA SALTAR NA LUZ,

PORQUE SÓ NA LUZ ERA UM SAPO FELIZ.

SÓ NA LUZ NÃO FICARIA ZANGADO. SAPO FELIZ É UM SAPO QUE SALTA.

SAPO ZULU PENSOU ATÉ SE CANSAR. ATÉ QUE SAPO ZULU DORMIU.

MAS SAPO ZULU ACORDOU. O SAPO ZULU TINHA LUZ.

FINALMENTE ERA DIA.

O SAPO ZULU SORRIU FELIZ.

8 - DANIEL E A SEDE NO DESERTO

EM DIAS QUENTES SE TEM SEDE. E DANIEL SENTIA MUITA SEDE.

O DANIEL TINHA SEDE DEMAIS.

ERA COMO SE ESTIVESSE NO DESERTO. UM DESERTO MUITO QUENTE.

A SEDE NO DESERTO ERA PIOR. E SEMPRE PIOR NO SÁBADO.

A SEDE DE SÁBADO ERA DIFÍCIL.

E A CADA SÁBADO AUMENTAVA A SEDE NO DESERTO.

DANIEL CONTAVA NOS DEDOS

A SUA SEDE QUE NÃO ACABAVA.

CADA DIA DA SEMANA ERA UM DEDO. UM DEDO PARA CADA DIA.

UM DIA PARA CADA DEDO.

DANIEL SONHOU COM UM LUGAR LINDO, UM LUGAR COM ÁGUA FRESCA.

DANIEL PAROU DE CONTAR NOS DEDOS A SEDE QUE TANTO TINHA ANTES.

NA VERDADE, O LUGAR ERA UM COPO, UM COPO DE ÁGUA FRESCA.

E O DANIEL NÃO SENTIA MAIS SEDE.

NÃO SENTIA MAIS SEDE ASSIM. SEDE EM DIAS QUENTES SEM FIM.

9 - YARA, O CHÁ DE KIWI E O VEXAME DA XÍCARA

EM UMA CASA VERDE,

MORA UMA BRUXA, A BRUXA YARA.

A BRUXA YARA TOMA CHÁ DE KIWI NA XÍCARA XADREZ.

ELA NÃO É UMA BRUXA MÁ.

A BRUXA YARA TEM UM VESTIDO XADREZ. IGUAL A SUA XÍCARA.

CERTA VEZ, YARA DERRUBOU SUA XÍCARA, A XÍCARA XADREZ COM CHÁ VERDE DE KIWI.

DERRUBOU O CHÁ DE KIWI EM SEU VESTIDO, SEU VESTIDO XADREZ E COMPRIDO.

XIIII... QUE VEXAME!

DISSE A BRUXA YARA.

ELA TENTOU LIMPAR O CHÁ VERDE DE KIWI.

MAS ESTAVA VERDE TODO SEU VESTIDO. SEU VESTIDO XADREZ E COLORIDO.

ENTÃO, SEUS AMIGOS A ACALMARAM. A BAGUNÇA VERDE LIMPARAM.

YARA SE SENTIU VALIOSA

POR ENTENDEREM O QUE CHAMOU DE “VEXAME”.

O VESTIDO XADREZ PODE-SE LAVAR.

O CHÁ VERDE DE KIWI PODE-SE LIMPAR.

SUA AMIGA DISSE:

VAI FICAR TUDO BEM, YARA!

E ASSIM, OUTRO CHÁ VERDE ELA VOLTA A TOMAR.

10 - JADE E SEUS AMIGOS INDIANOS

JADE É UMA MENINA INSPIRADA. ELA É MUITO ANIMADA E ILUMINADA!

JADE GOSTA DE IMAGINAR AVENTURAS. IMAGINOUE QUE IA PARA A ÍNDIA.

E IA PARA A ÍNDIA DE JIPE.

ELA SE IMAGINOUE INDO E VINDO. ADORA VIAJAR PELO MUNDO!

NO SEU JIPE ELA SE IMAGINOUE.

ELA ESTAVA ENCANTADA PELA ÍNDIA!

JADE ESTAVA INSPIRADA.

ENTÃO, JADE IMAGINOUE UM JARDIM.

COM SEU JIPE ANDOU PELO JARDIM. ELA NÃO QUERIA CHEGAR AO SEU FIM.

IMAGINOUE QUE ERA JANEIRO. JANEIRO É SEU MÊS FAVORITO.

TUDO JANEIRO IRIA PARA A ÍNDIA. PEGARIA SEU JIPE E IRIA E VIRIA.

FEZ AMIGOS INDIANOS. TODOS ERAM SIMPÁTICOS.

ANDARAM TODOS JUNTOS DE JIPE. E IMAGINOUE UMA DANÇA COM ELES.

UMA DANÇA NUM JARDIM,

NUM JARDIM NA ÍNDIA COM INDIANOS.

MAS TUDO FOI INVENTADO...

SUA MENTE CRIA MUNDO INTEIROS.

MAS JADE QUER IR DE NOVO À ÍNDIA DANÇAR COM SEUS AMIGOS

INDIANOS.

QUEM SABE DE NOVO EM JANEIRO? JANEIRO DO ANO QUE VEM!

11 - A COELHA, O GALO E O CROQUETE DE QUEIJO

HAVIA DOIS AMIGOS NO CAMPO:

O GRANDE GALO COCÓ E A COELHA CAROL.

A COELHA CAROL USAVA GALOCHAS PARA DESVIAR DAS ROCHAS.

A COELHA CAROL CORRIA PELO CAMPO PROCURANDO LINDAS ROCHAS.

CORRIA PELO CAMPO COM GALOCHAS.

A COELHA QUERIA MUITO UM CROQUETE.

A COELHA CAROL QUERIA UM CROQUETE. UM CROQUETE DE QUEIJO.

O GRANDE GALO COCÓ A ENCONTROU.

O GALO COCÓ AMA CROQUETE DE QUEIJO.

CROQUETE DE QUEIJO É TÃO BOM. TEM QUEIJO. QUE DELÍCIA!

ENTÃO, O GALO CONVIDOU A COELHA QUE TEM UMA ENORME ORELHA.

ELE A CONVIDOU PARA FAZER CROQUETE, UM CROQUETE DE QUEIJO.

O GALO COCÓ ENSINOU A RECEITA. A COELHA CAROL FICOU ATENTA.

A COELHA CAROL INICIOU OS PREPAROS. OS PREPAROS DO CROQUETE DE QUEIJO.

O GALO COCÓ FOI GUIANDO A COELHA. ELA ESTAVA TODA CONCENTRADA.

O CROQUETE DE QUEIJO COMEÇOU A TOMAR FORMA. O CROQUETE ERA A DELÍCIA DO DIA!

O CROQUETE DE QUEIJO FICOU PRONTO. O GALO COCÓ ADORA ESSA IGUARIA.

ELES COMERAM O CROQUETE DE QUEIJO

E A COELHA CAROL AGRADECEU SEU AMIGO COCÓ.

12 - O URSO ULISSES NO OUTONO

EM UMA FLORESTA, EXISTEM ANIMAIS, ANIMAIS QUE GOSTAM DO OUTONO.

UM DESSES ANIMAIS É UM URSO,

UM URSO MUITO CONHECIDO POR TODOS!

URSO ULISSES É O NOME DESSE URSO. ELE É UM URSO QUE GOSTA DO OUTONO.

O OUTONO É UMA BELA ESTAÇÃO. GUARDE BEM NO SEU CORAÇÃO.

NO OUTONO, OS URSOS COMEM BASTANTE. O URSO ULISSES É UM URSO GIGANTE!

ULISSES GOSTA DE COMER FRUTAS E NOZES. É UMA GRANDE REFEIÇÃO PARA COMER.

ASSIM, O URSO ULISSES SE PREPARA PARA O FRIO DEPOIS DO OUTONO.

O URSO ULISSES TAMBÉM USA ÓCULOS, ÓCULOS ÓTIMOS PARA VER SUA ESTAÇÃO.

PORQUE, AFINAL, OUTONO É SUA ESTAÇÃO, SUA ESTAÇÃO FAVORITA DE TODAS!

USA ÓCULOS PARA VER O OUTONO. ELE O ENXERGA MUITO BEM... UFA!

ASSIM, CONSEGUE VER DE FORMA MAIS NÍTIDA

A SUA ESTAÇÃO FAVORITA, POIS NÃO PERDE NADA.

– É OUTONO, OBA! – DISSE ULISSES. AINDA BEM, UM URSO FELIZ.

O URSO VIA TODAS AS FOLHAS CAINDO.

E AS FLORES NÃO ESTAVAM MAIS FLORINDO.

O URSO ESTAVA CHEIO DE ALEGRIA. MUITA ALEGRIA POR SER OUTONO.

ALEGRIA POR ESTAR FESTEJANDO E MAIS UMA ESTAÇÃO PASSANDO.

13 - ROBERTO PINTA E FAZ BATUQUE

ROBERTO É UM RAPAZ BONITO E RICO. TEM UM RISO RADIANTE E FELIZ.

DESCOBRIU QUE SABIA PINTAR.

ENTÃO, NA CIDADE PASSOU A PRATICAR.

O RAPAZ BONITO COMEÇOU A FAZER RABISCO, RABISCO NA CIDADE EM QUE MORAVA.

USAVA O PINCEL E A TINTA PRETA.

O RAPAZ BONITO SABIA O QUE FAZIA.

O RAPAZ RICO ESBANJAVA SEU RABISCO. ERA BONITO, PRETO E PRECISO...

UAU!

ROBERTO, O ARTISTA BONITO, AMA PINTAR A CIDADE COM UM RABISCO BONITO E FELICIDADE.

SEU RISO POR AÍ JÁ ERA MÚSICA

E SEU PINCEL JÁ TINHA UM BATUQUE. UM RABISCO PRETO COMO A NOITE.

A CIDADE SE ENFEITA, NUMA ENERGIA PERFEITA.

MAS ROBERTO PARECIA TER LUZ NA MÃO COM O PINCEL.

OS PRÉDIOS SE ILUMINAVAM TODOS.

SEU PINCEL DANÇAVA COM O BATUQUE DO PAPEL. COM RABISCO PRETO E RISO, A CIDADE SE ENFEITA.

JAMAIS O RAPAZ, BONITO E RICO, REVELARIA SEU TRUQUE. SEGURAVA BEM O SEU PINCEL.

ENTÃO, ROBERTO, O ARTISTA BONITO,

DEIXA UM LEGADO DE AMOR NO SEU CORAÇÃO. RICO EM ARTE, RABISCO PRETO E BATUQUE.

A CIDADE SE TORNOU UM QUADRO BONITO PINTADO POR ROBERTO, O
ARTISTA RICO.

14 - DOUTOR OMAR E O OCEANO

MUITOS PEIXES MORAM NO OCEANO AZUL SALGADO. O OCEANO TEM AS ONDAS QUE TRAZEM OS PEIXES.

O OCEANO CALMO TRAZIA ONDAS DEVAGAR.

A PRAIA SEMPRE É MUITO LINDA E NADA DOCE.

A ÁGUA SALGADA DO OCEANO TEM MUITAS ONDAS.

NA BEIRA DO OCEANO HAVIA UM DOUTOR,

UM DOUTOR ÓTIMO DE ÓCULOS: O DOUTOR OMAR. ELE DAVA ÓTIMAS CONSULTAS E VIA CADA PACIENTE.

PERTO DAS ONDAS, DOUTOR OMAR OLHAVA O OCEANO E SEMPRE SONHAVA COM SUA CLÍNICA LOTADA.

NA PRAIA, AS ONDAS TRAZIAM OS PEIXES, AOS MONTES. OMAR OLHAVA CADA UM DOS PEIXES.

MUITOS PEIXES ERAM PACIENTES DO DOUTOR. UM DOUTOR QUE AMAVA DOCES.

DOUTOR OMAR OLHAVA OS DENTES DOS PEIXES

E ELES SORRIAM COM UM DOCE SORRISO DO OCEANO SALGADO.

OS PEIXES DIZIAM “OLÁ” COM AS ONDAS NADA DOCES E DANÇAVAM POR LÁ TODOS, NA MARÉ DO OCEANO.

DOUTOR OMAR OLHAVA DE FRENTE OS DENTES DOS PEIXES COM SEUS ÓCULOS E COM SEU OLHAR ÓTIMO.

OS PACIENTES PEIXES VINHAM COM AS ONDAS DO MAR. DEIXAVAM O DOUTOR OMAR FELIZ.

O DOUTOR OMAR ATENDIA DE ONDA EM ONDA.

OS PEIXES, NO OCEANO, ERAM SEUS AMIGOS FIÉIS. DOUTOR OMAR E O OCEANO.

ERAM UMA DUPLA DE MESTRES, MESTRES DOS MARES E OCEANOS.

APÊNDICE 2 – CHECKLIST DE COMPREENSÃO**PLE III: CHECKLIST HISTÓRIAS**

NOME: _____ **SÉRIE:** _____ **DATA:** ____/____/____
LIVRO: _____ **SESSÃO:** _____

1. QUAL O TÍTULO DA HISTÓRIA?

O título da história foi mencionado:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

2. QUAIS SÃO OS PERSONAGENS DA HISTÓRIA?

Os personagens da história foram mencionados:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

3. ONDE SE PASSA A HISTÓRIA?

O local da escola foi identificado:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

4. O QUE OS PERSONAGENS FAZEM NA HISTÓRIA?

O enredo dos personagens foi narrado pelo escolar:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

5. COMO A HISTÓRIA TERMINA?

O escolar descreveu o final da história:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

6. QUANTAS PALAVRAS TEM O TÍTULO DO LIVRO?

O escolar identificou a quantidade de palavras:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

7. QUAIS FORAM AS LETRAS QUE MAIS APARECERAM NA HISTÓRIA?

O escolar identificou as letras:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

8. ME FALE UMA PALAVRA PARA CADA LETRA IDENTIFICADA.

O escolar identificou as relação das letras-palavras:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

9. RECONTE A HISTÓRIA.

O relato do escolar foi realizado:

- ☐ Corretamente
- ☐ Parcialmente
- ☐ Incorretamente

OBSERVAÇÕES:
