

Aquisição de Vocabulário e leitura de livro infantil: estratégias de uma professora do 1º ano

Vocabulary acquisition and children's book reading: strategies used by a first-grade teacher

Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega

Mestra pela Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil
tfrfono@yahoo.com.br - <https://orcid.org/0000-0001-6593-4099>

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora doutora na Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil
gabynogueira@me.com - <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>

Recebido em 29 de dezembro de 2018

Aprovado em 29 de junho de 2020

Publicado em 25 de setembro de 2020

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar as estratégias utilizadas por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola no Rio Grande do Sul, no trabalho com vocabulário em momentos de leitura de livro de história infantil. Os dados discutidos, neste texto, foram produzidos por meio de observação na sala de aula e entrevista com a professora. Como referencial teórico, utilizamos os estudos de Stein e Rosemberg (2010), Manrique (1997), Moreira (1984) e Melo (2005). Dentre as estratégias utilizadas por essa professora, destacamos 7 aspectos: 1) justaposição das palavras e seus significados; 2) questionamentos explícitos para verificar conhecimentos prévios das crianças; 3) intervenções focadas explicitamente no vocabulário; 4) utilização dos aspectos físicos do livro – ilustrações – proporcionando informações contextuais; 5) testes realizados pelas crianças em relação às suas hipóteses quanto às derivações de palavras; 6) predição, precisamente a etapa chamada de processamento da informação e a etapa chamada de avaliação das respostas e 7) repetição, ou seja, quando a fala é repetida e, na sequência, reestruturada para esclarecer o significado. A situação de leitura da história aqui analisada proporcionou o trabalho com o vocabulário pelas crianças, facilitando o acesso ao sistema semântico, responsável pelo significado das palavras.

Palavras-chave: Vocabulário; Alfabetização; Leitura de livro de história infantil.

ABSTRACT

This paper describes the results of a research whose objective was to investigate strategies used by a first-grade teacher in the school in Rio Grande do Sul, to work on vocabulary while reading children's books for her students in class. Data shown and discussed by this text were collected during class observation and interviews with the teacher. Theoretical references were studies carried out by Stein and Rosemberg (2010), Manrique (1997), Moreira (1984) and Melo (2005). The following strategies used by the teacher while reading stories were highlighted: 1) word juxtaposition and word meaning; 2) explicit questions to check children's previous knowledge; 3) interventions which focus specifically on vocabulary; 4) use of physical aspects of the book, such as illustrations, which provide contextual information; 5) children testing their hypotheses regarding word derivation; 6) prediction, mainly both steps called information processing and response evaluation; and 7) repetition, when children not only repeat the talk, but also re-structure it in order to present its meaning. The situation in which children's books were read for first graders was considered to make students work on vocabulary and make their access to the semantic system easier, responsible for the meaning of the words.

Keywords: Vocabulary; Literacy; Children's book reading

Introdução

Neste artigo, apresentamos e discutimos dados de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), desenvolvida em 2015 e 2016, que teve por objetivo investigar as estratégias utilizadas por uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal no Rio Grande do Sul, para trabalhar o vocabulário em momentos de leitura de livro de história infantil para as crianças. A escolha pelo primeiro ano deve-se em razão de priorizar situações em que a professora tivesse uma maior atuação na leitura, uma vez que nem todas as crianças leem com autonomia e sem auxílio do adulto.

Partimos do pressuposto defendido por Noró (2015) de que o vocabulário é uma parte referente aos itens lexicais¹ inseridos no discurso. Kleiman (2013) considera que vocabulário é o dicionário mental, isto é, o número de palavras que se conhece e que ocupa um espaço mental, sendo assim, poderíamos inferir que um dos fatores que determinariam o reconhecimento imediato de palavras seria o conhecimento do vocabulário. Entendemos também que o vocabulário precisa ser

ensinado/aprendido e que a interação e a linguagem compartilhada são fundamentais nesse processo.

A opção pelo momento da leitura de livros infantis deu-se por considerarmos que ele contribui para ampliar as experiências vividas e assim construir memórias. Abramovich (1997) concebe a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de modo que o leitor possa situar-se em um universo que é dele. Ainda segundo a autora, a leitura de livros infantis promove conhecimento de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, que propicia conhecer e se reconhecer.

Desse modo, as discussões que realizamos na primeira seção do texto sobre a relação da leitura de livros de história infantil e a aquisição de vocabulário estão pautadas nos trabalhos de Moreira (1984), Stein e Rosemberg (2010) e Manrique (1997). Na segunda seção, apresentamos os dados da pesquisa empírica, mostrando por meio de situações de leitura de um livro de história infantil em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal na cidade do Rio Grande/RS, as diferentes estratégias utilizadas pela professora, as quais proporcionaram a aquisição de vocabulário pelas crianças.

Perspectiva teórica sobre a aquisição de vocabulário e as possibilidades com a leitura de livro de história infantil

A maior parte das palavras que conhecemos não nos foi diretamente ensinada e nem as procuramos no dicionário, isso porque, segundo Sternberg (1987), o vocabulário é geralmente aprendido a partir do contexto.

A aquisição de vocabulário é concebida por diversos autores e de diferentes maneiras. Para Moreira (2000), por exemplo, a leitura é considerada um meio ideal para a aquisição de vocabulário, porque as palavras de baixa ou moderada frequência aparecem mais repetidamente em textos de leitura comuns do que na conversação habitual. Desse modo, o leitor tem a oportunidade de estudar o contexto, estabelecer hipóteses e confirmá-las, e, assim, inferir os significados. A referida autora considera

ainda que o uso da leitura como forma de aquisição de vocabulário configura uma abordagem indireta de ensino, em que a atenção do aluno está voltada para o assunto que o texto trata e não, especificamente, para o vocabulário a ser adquirido.

Embora os estudos sobre aquisição de vocabulário demonstrem que o contexto social possa oferecer “pistas” ou “dicas” que ajudariam a inferir o significado das palavras desconhecidas, isso não necessariamente implicaria em adquirir tais palavras, entendemos que a competência em vocabulário é alcançada mais eficientemente por meio de input² compreensível e a leitura é um deles, ou seja, inteligível para o desenvolvimento do vocabulário. Nesse sentido, é possível inferir que as palavras são aprendidas, gradualmente, por meio de repetidas exposições em vários contextos linguísticos e que a leitura é facilitadora desse aprendizado.

Para Nagy, Anderson e Herman (1987) a aprendizagem por meio do contexto da leitura ocorre em pequenos incrementos, de modo que qualquer encontro com uma palavra resulta, geralmente, em um pequeno aumento do conhecimento das diferentes acepções daquela palavra. Ou seja, a leitura resulta em um conhecimento do vocabulário, pois, nos textos, as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite à pessoa assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de uma maneira mais profunda.

É importante considerar que o encontro com palavras novas permite ao leitor estabelecer ligações entre a informação recente e as já existentes, o que, certamente, ajuda-o a implementar esse novo conhecimento.

Para Melo (2005), esses conhecimentos têm relação com a formação de palavras, com o sentido entre elas, com o significado, ou seja, com as noções sobre competência lexical, a qual se refere à compreensão e ao uso do léxico. Isso porque, para a autora, conhecer uma palavra envolve diversos fatores como: o grau de probabilidade de encontrá-la; as situações e limitações de uso; a organização das palavras em uma frase; as possibilidades de derivações; e a rede de associações com outras palavras bem como os seus diversos significados.

Considerando situações de sala de aula, entendemos que a oralidade, que se estabelece nos momentos de interação por meio da leitura em voz alta pela professora, é um aspecto importante para a organização do pensamento e para a

expressão de ideias, as quais influenciam positivamente a aquisição de vocabulário pela criança. Segundo Manrique (1997), a maneira como as professoras realizam a mediação com os textos escritos é tão importante quanto o próprio texto, pois através das discussões e dos intercâmbios “[...] as crianças são incentivadas a refletir e a perguntar sobre o que aconteceu, suas causas, consequências e significados” (MANRIQUE, 1997, p. 66).

No que tange às atividades de predição, tais como questionamentos que antecedem e permeiam a leitura do livro, Moreira (1984) considera que chamar a atenção para o que será tratado pode auxiliar nos propósitos da leitura, uma vez que o ato de predizer problematiza o texto e faz uma seleção das informações que direcionam as expectativas do leitor em relação ao significado dado pelo autor do texto.

A utilização de estratégias de predição permite ao aluno “[...] crescer em sua capacidade de leitura independente, pois o professor, em vez de estruturar-lhe totalmente a ação, delega-lhe maiores responsabilidades quanto à seleção da informação relevante e ao estabelecimento de perguntas pertinentes” (MOREIRA, 1984, p. 66).

Segundo essa autora, para iniciar o aluno na operação de predizer, o professor precisa considerar três fases sucessivas e interligadas, quais sejam: 1) ato de inquirir; 2) processamento da informação; e 3) avaliação das respostas. Desse modo, no ato de inquirir, o professor tem por finalidade ativar o pensamento do aluno e esperar que ele estabeleça relações e propósitos para a história. No processamento da informação, o professor explora o pensamento por meio da captação das ideias apresentadas pelos alunos sobre o que foi lido e, na validação das respostas, o professor requer evidências e o aluno precisa comprová-las.

Essas três fases indicadas por Moreira (1984) podem orientar a leitura de parágrafos, textos, livros, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de que “[...] o aluno possa desde cedo encarar a leitura como um empreendimento ativo, pleno de propósito, de finalidade, tornando-se consciente de que o ato de ler é uma tentativa de encontro entre dois propósitos: o do autor e o do leitor” (MOREIRA, 1984, p. 68).

Há ainda estratégias voltadas para o desenvolvimento da percepção do contexto, o uso do dicionário, a análise do processo de formação da palavra e de seus elementos estruturais e estas são bastante úteis ao desenvolvimento da habilidade de reconhecimento do significado de palavras. Contudo, Moreira (1984) considera que, raramente, o contexto esclarece o significado exato de uma palavra, porém fornece indícios que podem ajudar o leitor a inferir a significação de palavras desconhecidas. Em outra direção, Stein e Rosemberg (2010) afirmam que uma criança pode aprender vocabulário só com uma exposição, em certas situações de interação, tais como conversas extensas com os professores, situações de leitura de livros e jogos compartilhados. As autoras acreditam que as crianças, nesses casos, aprendem de modo mais rápido e mais eficiente.

Nessa mesma perspectiva, Manrique (2007) destaca que um adulto, ao ler um livro em voz alta em um momento de interação com as crianças, poderá fazer uso de três possibilidades interativas. São elas:

Repetições: o adulto repete o que a criança fala [...] **Reestruturações:** o adulto mantém o significado central da emissão da criança, mas introduz mudanças estruturais que implicam em modificar ou proporcionar algum componente ausente na emissão da criança. [...]. **Continuação:** se mantém e se expande o tópico da emissão infantil (MANRIQUE, 2007, p.25).

Sendo assim, o adulto poderá realizar intervenções de modo explícito, como no caso das reestruturações, nas quais ele tende a controlar o conhecimento apresentado, por exemplo, quando quer averiguar se a criança conhece o significado de uma palavra. O adulto pode fazer referência ao objeto ou a palavra, esperar que a criança apresente suas ideias e, depois disso, redefini-las, reestruturando, à sua maneira, o significado apresentando por ela. Isso ocorre, também, na estratégia da repetição, em que, explicitamente, o adulto retoma a fala da criança e, de acordo com a entonação dada, ela poderá inferir se o que falou está de acordo ou não com o esperado para a situação.

Existem, ainda, intervenções que ocorrem de modo implícito, ou seja, sem uma interrupção, há apenas a justaposição das informações sobre a fala da criança, caracterizando uma continuação em relação ao que foi dito. Para Stein e Rosemberg

(2010) essas estratégias interativas, que reconceitualizam as emissões infantis, na estrutura narrativa da história, podem promover a aprendizagem pelas crianças.

As referidas autoras indicam ainda que, por meio dessas intervenções, os adultos propiciam que as crianças recuperem a sequência dos fatos das histórias, identifiquem os personagens, introduzam frases-fórmulas de início e de fim e explicitem os falantes nos diálogos do conto, promovendo, desse modo, a reconstrução da história relatada. Stein e Rosemberg (2010) também salientam que, em situações sucessivas de leitura, os adultos modificam, habitualmente, suas interações, ajustando-as ao desempenho das crianças. As autoras percebem que, inicialmente, os adultos leem fragmentando e perguntando por objetos ilustrados e, posteriormente, quando as crianças mantêm a atenção por mais tempo, leem excertos mais extensos, fazem a leitura do texto completo, de forma literal, e promovem conversações sobre a história depois da leitura.

As autoras também destacam que as habilidades e conhecimentos relacionados com a alfabetização demonstram que, em situações de leitura compartilhada, as crianças promovem o desenvolvimento do vocabulário, o conhecimento sobre os livros, o estilo de linguagem escrita (gêneros) e as convenções da escrita. Além disso, situações como essas estimulam o desenvolvimento da consciência metalinguística e promovem a aquisição de habilidade de compreensão e produção do discurso narrativo.

As pesquisas desenvolvidas por Stein e Rosemberg (2010), sobre as intervenções dos adultos e das crianças maiores que interagem com as crianças pequenas em situações de leituras de histórias, apresentam os seguintes resultados:

a) as situações de leitura de história, em interações com os adultos e crianças maiores, configuram uma matriz de oportunidade de aprendizagem para os pequenos. Em grande parte, as interações entre os participantes foram focalizadas em diversos conhecimentos e habilidades, que promoveram a compreensão e a produção do discurso narrativo.

b) os adultos reconceitualizam as emissões infantis por meio de perguntas, repetições e afirmações na estrutura narrativa da história, podendo, desse modo, promover a internalização dessas estruturas pelas crianças. Por meio dessas

intervenções, os adultos facilitam a recuperação dos trechos das histórias, identificam os personagens, introduzem frases-fórmulas de início, de final e explicam os falantes e os diálogos das histórias.

c) os adultos, em conversas prévias e posteriores à leitura, a partir das ilustrações, formulam perguntas centradas nas motivações e nos objetos dos personagens, nos eventos que se desencadeiam e nas ações realizadas para alcançá-los e, desse modo, promovem a reconstrução em colaboração da história relatada.

d) a existência de perguntas orientadoras para a reconstrução da sequência dos eventos da história, as quais ajudam na organização da sequência temporal e assinala os eventos. Esses questionamentos também favorecem a reflexão acerca do estado interno dos personagens, o que conduz a criança a entender as condições as quais ela própria experimenta em seu estado interno.

e) os adultos mostram ainda as relações de causalidade por meio de explicações de inferências que devem realizar para compreender eventos e relacionamentos que ocorrem na história, ou seja, verbalizam as relações por intermédio de conectores e marcadores causais, mesmo quando estes não estão presentes no texto escrito. Desse modo, eles demonstram para as crianças estilos de discursos completos e as informações que se apresentam mais na íntegra.

f) o adulto lê todo um parágrafo e depois retoma-o, antes de seguir com a leitura, ou seja, ele reformula a história para colaborar com a criança na construção de um texto mental coerente, faz alusão ao evento que causa o estado físico e retoma a informação do contexto, o que contribui para a adequada conformação do contexto. Depois, a criança percebe que o adulto repete o procedimento, porém acrescentando o uso de verbo de percepção, “*vendo*”, recorrendo a imagem, agora não somente retomando o texto reorganizado, mas também apoiando-se na imagem do livro. A partir da leitura conjunta do texto e da imagem, cria-se uma versão “*híbrida*”, em que se adiantam eventuais obstáculos na compreensão que uma criança possa vir a ter.

g) demonstram que o uso de vocabulário preciso é uma das características de um estilo descontextualizado. Assim, observaram que, para mostrar ou dar conta do significado das palavras não familiares, os adultos não se apoiam somente em

informações linguísticas, isto é, em conceitos semântico-lexicais e nas estruturas sintáticas que constituem o texto, mas também em outros campos semióticos (visíveis ao público), que se justapõem ou superpõem e eram, mutuamente, elaborados pelos participantes no processo de produção de significado. Isto é, nas situações de leituras de histórias, a entonação, os gestos, a referência às ilustrações e a orientação corporal dão lugar a uma configuração particular, na qual se constrói o significado de modo compartilhado.

h) as ilustrações proporcionam informações contextuais que as crianças usam como recursos para compartilhar relatos. A compreensão mútua, ancorada na referência das ilustrações, possibilita uma conversação estendida, na qual a criança tem espaço para argumentar acerca do que conhece.

i) que a intervenção do adulto não se focaliza apenas no vocabulário pouco familiar, mas também para corrigir a intervenção infantil, quando a palavra falada pela criança não corresponde à estrutura fonológica correta.

l) as intervenções focadas no vocabulário podem ocorrer de modo explícito, como nos casos em que os adultos buscam apresentar o significado de uma palavra, fazendo referência ao objeto ou ao sinônimo, ou ainda, a definem por meio de expressões de equivalência, por exemplo: “é o mesmo que”. Mas também existem outras intervenções que podem ocorrer de modo implícito, sem a interrupção da intervenção, de modo que justapõe à palavra nova uma mais familiar.

Nesse sentido, os adultos consideram que as crianças entendem a escrita como uma forma de linguagem em que o que está escrito e será dito precisa apresentar significado e, quando as crianças entendem esta relação, compreendendo que a escrita tem sentido, e compreendem um dos aspectos que fazem parte do processo de alfabetização.

Diante do que foi exposto até então, entendemos que a leitura de histórias se configura como uma estratégia privilegiada para a aprendizagem de vocabulário, em que a história se caracteriza como um contexto compartilhado entre criança e adulto.

Desse modo, apresentamos e discutimos, na próxima seção, dados de uma pesquisa que investigou as estratégias utilizadas por uma professora do 1º ano do

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Ensino Fundamental, de uma escola municipal do Rio Grande/RS. para trabalhar o vocabulário em momentos de leitura de livro de história infantil para as crianças.

Leitura de história e aquisição de vocabulário: estratégias de uma professora

Conforme anunciado na introdução, apresentamos, neste artigo, dados de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN E BIKLEN, 1994), realizada por meio de observação e entrevista, com a participação de cinco professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, de uma escola no Rio Grande do Sul.

Apresentamos aqui os dados referentes às situações observadas na turma de uma professora e buscamos contemplar duas etapas da pesquisa, focando no trabalho com o vocabulário. São elas: i) leitura de um livro de literatura infantil em sala de aula e ii) concepções da professora sobre o uso do livro de história infantil para a aprendizagem do vocabulário, indicando as estratégias pedagógicas utilizadas.

Tendo em vista que a pesquisa teve por objetivo investigar as estratégias utilizadas por uma professora para trabalhar o vocabulário em momentos de leitura de livro de história infantil para as crianças, o dia e hora da observação foi combinado previamente com a professora. Desse modo, o momento que analisamos teve duração total de 9 minutos e 33 segundos. Estavam presentes, no dia da observação, dezessete alunos, sendo oito meninos e nove meninas, com idades entre seis e sete anos.

Os alunos chegaram à sala de aula e foram avisados pela professora que ela lerá uma história. Imediatamente, as crianças deslocaram-se para um 'cantinho' na lateral da sala, que foi organizado, especialmente para os momentos de leitura, com tapetes de E.V.A. coloridos, e sentaram-se em círculo juntamente com a professora, permanecendo, assim, durante a leitura da história.

O livro escolhido pela professora foi "*O menino do mar*"³ e trata da história de um menino que morava perto do mar, o que lhe proporcionou crescer em um mundo de fantasias, assim, ele descobriu, brincando, as belezas de um lugar mágico e desconhecido.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Figura 1: Capa do livro escolhido por P1.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2007).

Tendo em vista o que Paiva (2008) apresenta sobre a base para produção editorial, é possível considerar que este livro se enquadra no grupo que ela denomina fantasia como tradição, uma vez que conta as aventuras de um menino no mar.

Com a intenção de reproduzir a transcrição do diálogo de forma mais próxima da oralidade, utilizamos algumas marcações apresentadas no quadro de símbolos a seguir:

Quadro 1: Legendas para a transcrição das falas

| | |
|----------------|--------------------------------------|
| P1 | Professora |
| Crianças | Várias crianças ao mesmo tempo |
| Criança | Aluno(a) não identificado(a) |
| (...) | Pausa longa |
| (.) | Pausa curta |
| :: | Alargamento vocálico ou consonântico |
| [] | Descrição da cena |
| () | Explicação da cena |
| ~~~~~ | Fala ininteligível |
| CAIXA ALTA | Ênfase na fala |
| <i>Itálico</i> | Leitura do livro |

Fonte: Quadro organizado pelas autoras (2015).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Inicialmente, interessou-nos saber sobre os motivos que levaram a professora a escolher o livro '*O menino do mar*'. Conforme sua resposta:

[...] eu quis trazer um livro (.) de um autor que fosse da cidade (.) e tivesse envolvido com essa questão do mar (.) que a gente estava trabalhando sobre o mar (.) por que a gente estava trabalhando os piratas (.) o projeto dos piratas (.) mas daí surgiram várias outras coisas (.) como o meio ambiente (.) os animais em extinção [...] então eu escolhi esse livro (.) já de acordo com o que eu estou trabalhando com eles. (ENTREVISTA 1, 24/11/2015).

A partir deste excerto, é possível inferir que a professora escolheu o livro considerando a temática do projeto que estava sendo desenvolvido com a turma, ou seja, a sua decisão vislumbrou o livro como um recurso didático pedagógico.

Além da justificativa pela escolha do livro, buscamos saber ainda se, quando a professora leu o livro, ela encontrou alguma palavra que considerou difícil ou fora do contexto das crianças. A resposta foi: “[...] encontrei as palavras que eu fui usando com eles, por exemplo, cardume que até eu achei que eles saberiam, mas não! Não tinham noção, os corais, que eu não sabia e a outra que eu vi com eles” [...] (ENTREVISTA 1, 24/11/2015).

No decorrer da observação foi possível perceber algumas estratégias utilizadas por essa professora, as quais privilegiaram a aquisição do vocabulário. A seguir, apresentamos um excerto que mostra a professora justapondo a palavra '*título*' e a expressão '*o nome do livro*', para explicar que nome do livro é definição de título.

Excerto 1 (Este excerto iniciou-se aos 39 segundos do tempo total de leitura, a professora estava no momento introdução da história)

P1: O título dele (.) o nome do livro é O homem do mar (.) e ele foi escrito e ilustrado (.) o que é ilustrado?

Crianças 1: Desenhado:

P1: Isso [acena que sim com a cabeça] desenhado pela mesma pessoa que se chama Vagner Passos. (TRANSCRIÇÃO DIA 24 DE NOVEMBRO DE 2015).

Em relação ao excerto 1, a professora questiona explicitamente, interrompendo o fluxo de sua fala, "*o que é ilustrado?*", tentando verificar com os alunos seus conhecimentos prévios, o que, segundo Stein e Rosemberg (2010), é uma estratégia muito utilizada pelos professores em momento de leitura de livro infantil.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Em outro momento da observação, a partir de uma figura apresentada no livro, foi possível retomar conhecimentos prévios e fazer emergir outros novos.

Excerto 2 (Este excerto iniciou-se aos 01 minuto e 33 segundos do tempo total de leitura, a professora estava no momento introdução da história)

(A professora estava mostrando a foto do autor)

Criança 1: Papagaio [a criança diz animada].

P1: Tem um papagaio [a professora confirma assertivamente].

Criança 2: Cocota (.) professora.

P1: Cocota (.) seria né? A gente estudou que cocota é a prima do papagaio (.) que a gente estudou nos piratas.

Criança 3: A cocota.

P1: Ou uma caturrita (.) depende!

Criança 3: Ele está parecendo um pirata.

P1: Muito bem:: ele está parecendo um pirata⁴.

A criança 1, ao ver o desenho de uma ave no ombro do autor fala “*papagaio*”, a outra, momentos depois, corrige o colega dizendo que não é um papagaio e, sim, uma cocota, levando em consideração os ensinamentos que a professora já tinha proporcionado para a turma, como destaca em sua fala. É importante salientar o fato de as crianças, nesta turma, sentirem-se autorizadas a corrigir umas às outras e também à professora. Isso ficou evidenciado quando ela concorda com a criança 2, que diz ser uma cocota e não um papagaio, e, só depois da intervenção dessa criança, é que começa a discussão e as variações do nome do animal. Desse modo, existiram momentos de interação de forma horizontal, em que a professora e os alunos participam da mesma forma.

Na sequência, a professora aproveita a oportunidade para acrescentar que cocota também pode ser chamada de caturrita, outra forma de denominar o animal, comum na região em que a pesquisa foi realizada.

Nesta observação, assim como Stein e Rosemberg (2010) destacaram em seus estudos, foi possível identificar que as intervenções estavam focadas no vocabulário e ocorreram de modo explícito, uma vez que a professora e as crianças controlavam o conhecimento do significado de uma palavra, fazendo referência ao que já havia sido dito, redefinindo-a e fazendo relações de equivalência.

Outras intervenções são proporcionadas no momento de leitura observado, como no excerto abaixo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Excerto 3 (Este excerto iniciou-se aos 02 minutos e 53 segundos do tempo total de leitura, a professora estava no momento da leitura propriamente dita)

P1: *Seus sonhos eram protegidos pelas correntes marinhas, por São Pedro e Iemanjá.*

Criança 4: Iemanjá eu conheço.

Criança 5: Iemanjá, Sereia do mar.

P1: Vocês sabem o que é corrente marinha? Quem é que sabe?

Criança 4: É a corrente que vem lá do Sul (.) que é tipo um mar bem forte.

P1: Quem é que viu o filme procurando Nemo?

Crianças: Eu:: eu:: [as crianças respondem empolgadas].

Criança 6: Eu sei o que é corrente é aquela onda bem grande.

P1: Oh:: no filme o Nemo (...) ele não se perdeu do pai dele? E o pai dele (.) quando procurou ele junto com as tartarugas (.) entrou em uma corrente marinha [fez o movimento com a mão de uma onda] (.) ela anda diferente (.) tem uma cor diferente (.) e ele entrou na corrente marinha (.) e para ir até o lugar onde estava o Nemo.

Criança 4: Tem o lado rápido e o lado lento.

P1: A corrente marinha é bem mais rápida (.) e tem umas que são quentes e outras que são mais:: [faz entonação de pergunta]

Crianças: GELADAS⁵.

Neste momento da história, a criança 4, ao ouvir a palavra Iemanjá⁶, assinala que a conhece, e, em seguida, a criança 5 define-a como “*Sereia do mar*”, mostrando também que sabe do que se trata, mesmo fazendo a intervenção de forma implícita. Contudo, a professora opta por destacar a expressão corrente marinha. Diferente das crianças, que implicitamente compartilharam o significado de uma palavra, a professora interrompe a leitura e faz perguntas e as crianças correspondem à expectativa dela e entram em uma troca de possibilidades, significando e ressignificando a expressão questionada.

A professora, para consolidar o significado, faz uso do contexto cognitivo prévio das crianças recorrendo às memórias do filme ‘*Procurando Nemo*’. Stein e Rosemberg (2010) denominam isso de aspectos de conhecimento prévio, isto é, relacionar uma experiência passada ou vincular a palavra desconhecida com o conhecimento geral. Essa estratégia ampliou a discussão em torno da expressão corrente marinha e propiciou um momento de interação linguística com diversas possibilidades para as crianças.

No excerto 4, que será apresentado na sequência do texto, muitas ações ocorrem concomitantemente, e nele é possível perceber, por exemplo, o que Stein e

Rosemberg (2010) destacam como aspectos físicos, os quais se vinculam com a aquisição da informação dos distintos contextos de interação.

Neste caso, com a presença e demonstração do livro, a professora questiona o que é cardume e faz uso da imagem para explicar a palavra, sendo que as ilustrações proporcionaram informações contextuais, as quais as crianças utilizaram como recurso para compartilhar pensamentos. Desta forma, é possível afirmar que ocorreu uma interação ancorada nos desenhos, o que possibilitou uma conversação estendida, na qual as crianças tiveram espaço para argumentar acerca do que conheciam.

Excerto 4 (Este excerto iniciou-se aos 04 minutos e 19 segundos do tempo total de leitura, a professora estava no momento da leitura propriamente dita)

P1: *De repente avistou um cardume, eram milhares de peixes brincando como as nuvens, ele queria ser um deles, poder nadar pelos oceanos, conhecer o desconhecido, mergulhar lá no fundo do mar, aonde os monstros gigantes vivem adormecidos. Quem sabe o que é um cardume?*

(a professora mostra a figura 10 do livro, que contém um desenho de um cardume)

Criança 7: É aquela roda que gira muito.

P1: Será que é só uma roda?

Criança 4: É um rodãozinho

Criança 5: É um furacão.

Criança 8: É aquilo que vira os barcos pra baixo.

P1: Aí não (.) isso tem outro nome.

Criança 8: É um furaquinho.

P1: O que são isso aqui? [Mostrando o peixe no desenho do livro]

Crianças: PEIXES.

P1: São peixinhos (.) então o que é um cardume? São vários:: [faz entonação de pergunta]

Crianças: PEIXES.

P1: Peixinhos (.) então é um cardume no meio do mar⁷.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Figura 2: Páginas 5 e 6 do Livro O menino do mar – Mostra o desenho do cardume, referido no excerto 4.



Fonte: Arquivo pessoal das autoras (2007).

Entre outros aspectos do excerto 4, destacamos a fala da criança 8, quando, após a tentativa frustrada de acertar o que era um cardume, faz relação direta com a palavra furacão, dita pela criança 5, e cria uma nova palavra “*furaquinho*”. Provavelmente, o pensamento utilizado para essa construção foi a terminação ‘ão’ da palavra furacão, que dá o entendimento de aumentativo, e a terminação ‘inho’ garante a noção de diminutivo. Desse modo, se não era algo grande para ser chamado de furacão, quem sabe poderia ser um “*furaquinho*”, um furacão pequeno.

Essa situação vai ao encontro do que Melo (2005) apresenta sobre conhecer uma palavra. A autora explicita que faz parte do processo de conhecimento de uma palavra saber suas derivações, sendo assim, ao que parece, a criança 5 está testando suas hipóteses quanto às derivações da palavra furacão.

Além do conhecimento da palavra, é possível destacar o potencial crítico da criança 5, que, para Abramovich (1997), desenvolve-se também por intermédio da literatura. A autora argumenta que, por meio de um material literário de qualidade, a criança é capaz de pensar criticamente e reformular seu pensamento, o que contribui para o bom desempenho no processo de sua formação leitora, uma vez que lhe permitirá compor novas possibilidades para perceber o mundo à sua volta.

As falas das crianças indicam que elas tentaram responder o que era um cardume a partir da ilustração do livro mostrado pela professora (figura 2). Contudo,

como as falas das crianças estavam indo por um caminho diferente do esperado por ela, decidi chamar a atenção para imagem do cardume, reforçando com a seguinte colocação: “Peixinhos (.) então é um cardume no meio do mar”.

Assim, quando as crianças perceberam que se tratava de peixes, conseguiram inferir o significado da palavra cardume, vários peixes, ou seja, a mediação da professora foi primordial para o entendimento dos alunos.

Esse momento de reflexão, proposto a partir das imagens presentes no livro infantil, vai ao encontro das afirmações de Amarilha (2002), a qual defende que a ilustração contribui para o desenvolvimento do leitor e, ainda, que a sua imobilidade favorece a capacidade de observação e análise e também promove uma experiência rica de perspectivas e significados. Destacamos, no excerto 4, que a professora conduziu a situação de modo que as crianças fizessem uso da ilustração com a finalidade de inferir significado, ajudando-as a interpretá-la com eficiência e, assim, puderam compreender o que, de fato, o desenho significava.

Assim, as ilustrações contribuem para explicitar as características da história e dos personagens (STEIN e ROSEMBERG, 2010). Como explicam Palo e Oliveira (1998), as ilustrações também desempenham uma função pedagógica, na medida em que conferem veracidade à narração, condicionam o entendimento e fornecem modelos comportamentais.

Ainda no excerto 4, é possível destacar estratégias de predição propostas por Moreira (1984), mais precisamente, a etapa chamada de processamento da informação, quando a professora questiona: “*Quem sabe o que é cardume?*”. Ao realizar esse questionamento, ela explora o pensamento dos alunos, deixando que eles reflitam sobre a nova palavra, não apresentando o significado diretamente. Também é perceptível, neste excerto, a etapa chamada de avaliação das respostas, pois, quando a professora questiona: “*Será que é só uma roda?*”, ela problematiza a informação e solicita evidências, fazendo com que os alunos continuem buscando o significado da palavra cardume.

No excerto 5, é possível observar outra estratégia para que o significado de um termo seja compreendido. Vejamos:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

Excerto 5 (Este excerto iniciou-se aos 06 minutos e 15 segundos do tempo total de leitura, a professora estava no momento da leitura propriamente dita)

P1: *De mãos dadas com a sereia o menino não acreditava, ver baleias, corais e estrelas. Vocês sabem o que são corais?*

(algumas crianças dizem que sim e outras que não)

Criança 4: *É alga (...) é tipo uma alga.*

P1: *É tipo uma alga (.) só que alga (.) é tipo uma plantinha que tem no fundo do mar (.) e os corais são os animais do fundo do mar (.) depois vou mostrar pra vocês uma foto de corais⁸.*

No caso, apresentado no excerto 5, a professora faz uso de uma estratégia, que Manrique (1997) denomina de repetição, ou seja, quando repete a fala do aluno “*é tipo uma alga*” e acrescenta a explicação “*só que alga (.) é tipo uma plantinha que tem no fundo do mar*”. Conforme Stein e Rosemberg (2010), trata-se de informação semântica por meio da definição da palavra.

A professora também anuncia para as crianças que vai mostrar, em outro momento, uma foto de corais, utilizando novamente a estratégia da imagem como auxílio na construção do significado da palavra, o que demonstra ser um recurso recorrente em sua prática.

A partir dos dados apresentados neste artigo, consideramos que a leitura de livro de história potencializa a aquisição de vocabulário pela criança, uma vez que surgem, no enredo, palavras que nem sempre são utilizadas cotidianamente pelas crianças. Contudo, cabe destacar que o fato de haver palavras pouco utilizadas no cotidiano das crianças por si só não contribui efetivamente para o aprendizado das mesmas, mas sim as intervenções que a professora vai fazendo ao ler a história.

Como destacamos anteriormente, para Manrique (1997), o professor como mediador no momento de leitura de um texto é fundamental para a compreensão e ampliação de vocabulário.

Considerações Finais

Neste artigo, discutimos sobre os pressupostos teóricos que envolvem a aquisição de vocabulário pelas crianças, considerando principalmente os estudos de Stein e Rosemberg (2010), Manrique (1997) e Moreira (1984), e apresentamos dados

de uma pesquisa realizada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal no Rio Grande do Sul.

No ano de 2015, filmamos momentos de leitura de livros de história infantil em sala de aula, buscando compreender quais estratégias a professora utilizava para facilitar a compreensão da história pelas crianças. Na situação que discutimos neste texto, o livro de história infantil utilizado pela professora em sala de aula promoveu momentos de interação. Os excertos analisados demonstram que o momento da leitura proporcionou também o desenvolvimento da linguagem das crianças. Isso porque foi possível observar o surgimento de dúvidas sobre palavras, ou seja, vocábulos cujo significado elas desconheciam, necessitando, portanto, refletir sobre seu significado para que pudessem compreender o que foi lido. Partimos do pressuposto, nesta pesquisa, que, quando a professora ajuda nessa compreensão, ela está contribuindo para a ampliação do vocabulário das crianças.

Dentre as estratégias utilizadas pela professora no momento de leitura da história, destacamos que os questionamentos, comentários e explicações ao longo da leitura de história possibilitaram às crianças compreenderem o enredo da história. Foi possível identificar nas situações analisadas, as seguintes ações investigadas por Stein e Rosemberg (2010): intervenções focadas no vocabulário, ênfase nos aspectos de conhecimento prévio e/ou nos aspectos físicos, os quais se vinculam com a aquisição da informação dos distintos contextos de interação, estratégias de repetição e apoio das ilustrações para explicitar as características da história e dos personagens. Também identificamos o que Moreira (1984) denomina por estratégias de predição, mais precisamente a etapa chamada de processamento da informação,

Por fim, cabe destacar que a leitura da história infantil analisada proporcionou um trabalho voltado para a ampliação do vocabulário pelas crianças, facilitando o acesso ao sistema semântico, que é o responsável pelo significado das palavras, e, conseqüentemente, fez com que o processamento da leitura ficasse mais fácil e ágil. Nesse sentido, como apresenta Melo (2005), conhecer palavras é importante para uma melhor compreensão do texto.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILHA, Marly. Imagens sim, palavras não. In: Amarilha, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002. 39-44p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: Teoria & Prática. 15. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In: CUBERES, Maria Tereza Gonzalez (Org.). **Educação Infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 60-72.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MELO, Barbara Olímpia Ramos de. O estudo do vocabulário em atividades do livro didático de alfabetização. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, n.16, ago. 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/16/13.htm>. Acesso em: 8 mai. 2015.

MOREIRA, Nadja da Costa R. Orientações para o ensino da leitura. **Revista de Letras**, Fortaleza, v.7 (1/2), p. 65-92, jan./dez. 1984.

MOREIRA, Maria Amélia Quêlhas. **A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura**. 2000. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000. Disponível em: http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24422/D_Moreira_M.A.Q.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jun. 2015.

NAGY, Willian; ANDERSON, Richard; HERMAN, Patricia. Learning word meanings from context during normal reading. **American Educational Research Journal**, Washington, DC, v. 24, p. 237-270, 1987.

NORÓ, Letícia Arruda; et al. Aquisição lexical inicial e verificação da hipótese do viés nominal. **Revista CEFAC**; São Paulo, v. 17 (Supl1), p. 52-59, jun. 2015.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresenças e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Org.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 35-52p.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte de. **Literatura infantil**: voz de Criança. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644436228>

PASSOS, Wagner Valente dos. **O Menino do Mar**. Rio Grande: Vagão do Humor, 2007.

STEIN, Alejandra; ROSEMBERG, Celia Renata. La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. **Cadernos de Educação UFPel**, Pelotas, n.37, p. 39 - 68, set./dez. 2010.

STERNBERG, Robert. Most vocabulary is learned from context. In: MCKEOWN, Margaret G; CURTIS, Mary E. (Eds.). **The Nature of Vocabulary Acquisition**. New York: Psychology Press, 1987.

Correspondência

Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega — Universidade Federal do Rio Grande — Campus Carreiros, Av. Itália, km 8, Bairro Carreiros, CEP 96201-900, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Itens lexicais são palavras simples ou grupos de palavras no léxico (que vem a ser o conjunto completo de itens lexicais de uma língua).

² Estamos nos referindo ao que se lê ou se escuta, ou seja, ações de entrada e não de saída de informações.

³ Autoria e ilustração de Vagner Passos e publicado pelo Vagão do Humor, que é um projeto editorial.

⁴ Transcrição da situação observada no dia 24 de novembro de 2015.

⁵ Transcrição da situação observada no dia 24 de novembro de 2015.

⁶ Cabe destacar que a cidade em que a criança reside há uma estátua de Iemanjá em evidência, que é um orixá feminino (divindade africana) das religiões Candomblé e Umbanda.

⁷ Transcrição da situação observada no dia 24 de novembro de 2015.

⁸ Transcrição da situação observada no dia 24 de novembro de 2015.