Revista Brasileira de Linguística Aplicada
ISSN: 1984-6398
v. 24, n. 2, 2024, e34155
https://doi.org/10.1590/1984-6398202434155

Artigo

Instrumento para avaliação dinâmica do vocabulário receptivo de crianças entre 6 e 7 anos de idade

Instrument for dynamic assessment of the receptive vocabulary of children between 6 and 7 years of age

Ana Paula Santana*
*Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina / Brasil
anaposantana@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-9508-9866

Rita de Cassia Fernandes Signor**
**Hospital Infantil Joana de Gusmão (HIJG), Florianópolis, Santa Catarina / Brasil
ritasignor@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4086-8798

RESUMO: A avaliação da compreensão costuma ser realizada de forma estática e padronizada. Os testes de vocabulário receptivos presentes na avaliação estática são predominantemente baseados no reconhecimento de palavras isoladas. Já a avaliação dinâmica considera o potencial para aprender palavras novas, como, por exemplo, as possibilidades de inferir palavras desconhecidas pelo contexto. Neste trabalho apresentamos a primeira versão de um instrumento para avaliação dinâmica do vocabulário receptivo voltado a crianças entre 6 e 7 anos de idade e com desenvolvimento típico. Os resultados do estudo piloto indicam que o instrumento é satisfatório para a faixa etária com base nas possibilidades de interpretabilidade. O instrumento também permitiu indicar padrões normativos para o processo de inferência de vocabulário.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação dinâmica; compreensão da linguagem; vocabulário receptivo.

ABSTRACT: Comprehension assessment is usually performed in a static and standardized way. The receptive vocabulary tests present in the static assessment are predominantly based on single word recognition. The dynamic assessment considers learning processes, such as the possibilities of inferring unknown words from the context. In this work, we present the first version of an instrument for the dynamic assessment of receptive vocabulary aimed at children between 6 and 7 years old and with typical development. The results of the pilot study indicate that the instrument is satisfactory for age group based on the possibilities of interpretability. The instrument also allowed indicating normative standards for the vocabulary inferences process.

KEYWORDS: Dynamic assessment; Language comprehension; Receptive vocabulary.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Introdução

Para se discutir o conceito de vocabulário é importante primeiramente distinguir léxico e vocabulário. Léxico é o conjunto de palavras de uma língua. Esse conjunto é abstrato e impossível de ser definido pois a língua está em constante mudança, o que significa que surgem palavras novas e outras caem em desuso. Os falantes utilizam apenas uma parte do léxico, denominado vocabulário (ou repertório lexical). Isso quer dizer que o vocabulário é o conjunto de palavras ou vocábulos efetivamente usados por uma pessoa. O léxico é revelador de uma cultura, de uma visão de mundo e o vocabulário de um falante é revelador de suas experiências e vivências sociais (Ceale, 2023).

O número de palavras que um sujeito consegue produzir é diferente da quantidade de palavras que esse mesmo sujeito consegue compreender. Ou seja, a compreensão das palavras se desenvolve antes da expressão. Segundo Ferracini *et al*. (2006), é muito difícil medir exatamente o vocabulário de uma pessoa, principalmente pelo fato das definições diversas sobre o que significa saber uma palavra e dos vários procedimentos utilizados para estimar o tamanho do vocabulário de uma pessoa.

O vocabulário envolve tanto a constituição fonológica da palavra quanto a identificação do seu conceito e o reconhecimento da classe da palavra em sua construção sintática. Conhecer uma palavra envolve conhecer sua função (as propriedades gramaticais/funcionais); o conteúdo (propriedades conceituais/enciclopédicas) a forma (propriedades realizacionais acústicas ou sinalizadas) (Nóbrega, 2018). O conhecimento da palavra é um conhecimento aplicado: uma pessoa conhece uma palavra, pode reconhecê-la e usá-la em novos contextos para construir outros significados (Nagy; Scott, 2000). O vocabulário também está diretamente relacionado às interações sociais. Nesse sentido, a sua aquisição se dá sobretudo nas relações em família e a escola também possui um papel fundamental nesse desenvolvimento. Pode-se dizer que a qualidade das interações é fator preponderante para esse desenvolvimento (Yang *et al*., 2021).

A importância do vocabulário para aquisição da linguagem oral e escrita está na ordem do dado (Barbosa; Soares; Azoni, 2020). No campo dos estudos da compreensão, quer seja da linguagem escrita, da aprendizagem de uma língua estrangeira ou mesmo da linguagem oral já está pressuposta uma estreita relação entre número de vocabulário e compreensão da linguagem (Bishop, 2014). Tanto no contexto educacional quanto no clínico há uma preocupação com a aquisição do vocabulário e consequentemente com sua avaliação, para que se possa identificar possíveis formas de intervenção.

A preocupação com a avaliação de vocabulário é bastante antiga e está vinculada aos primeiros testes de inteligência de Binet e Thurstone (Pearson; Hamm, 2005). Esses testes se caracterizavam por pedir aos alunos que explicassem ou dessem o significado às lacunas resultantes de palavras retiradas dos textos. Desde essa época, instrumentos utilizados para medir vocabulário têm sido bastante discutidos, mas esses nem sempre explica(va)m a relação entre compreensão e vocabulário tampouco são sensíveis para analisar essa relação. Nesse contexto, Pearson, Hiebert e Kamil (2007) trazem alguns questionamentos: 1) O que as avaliações de vocabulário medem? 2) O que as avaliações de vocabulário podem medir? 3) Quais pesquisas necessitam ser realizadas para desenvolver e validar medidas que propiciem o aprofundamento sobre o vocabulário, sua avaliação e seu ensino?

Carbonierie Lúcio *et al*. (2020) ressaltam que a maioria das pesquisas do Brasil sobre avaliação de vocabulário estão voltadas para a área de Fonoaudiologia, com ausência de estudos com foco na Educação, Psicologia ou mesmo em estudos de avaliação, tendo poucos trabalhos sobre estudos longitudinais e de intervenção. Há também uma carência de pesquisas sobre vocabulário que tenham como foco a população de crianças em idade escolar e sem atraso no desenvolvimento. Por meio de revisão de literatura, os autores afirmam que o uso dos principais testes (ABFW, EVT e PEABODY) investigam grupos com transtornos ou alterações de desenvolvimento, levando a entender que há escassez de pesquisas em grupos de sujeitos típicos.

Um dos testes mais utilizados no Brasil é o ABFW (2000). O subteste de vocabulário (PARTE B) é composto pela avaliação de nove categorias conceituais, sendo elas: vestuário, animais, alimentos, meios de transporte, móveis e utensílios, profissões, locais, formas e cores, brinquedos e instrumentos musicais. Esse teste tem por objetivo avaliar a capacidade lexical do indivíduo e os vocábulos são analisados de forma qualitativa e quantitativa. As respostas são divididas em classes de processos de designação e substituição de designações (dividida entre parassinônimos, hiperônimos, hipônimos e co-hipônimos), sendo classificadas em Designações por Vocábulo Usual (DVU); Não Designação (ND) e Processos de Substituição (PS). O teste apresenta uma tabela para cada idade com porcentagens relacionadas à cada tipo de resposta. Acrescente-se que não foram encontrados detalhamentos sobre os motivos que levaram os autores a essa quantidade de figuras ou classificação. O teste é do ano de 2000, portanto, faz 23 anos que ele está no mercado e é indicado para crianças de 2 a 6 anos.

Outro exemplo de teste muito utilizado para avaliação do vocabulário é o *Peabody Picture Vocabulary*, que foi elaborado em 1959 por Dunn e Dunn (1997). O teste já vem sendo aprimorado, mas se mantém em uso há mais de 50 anos (PPVT-III); oferecendo, segundo os autores, pontuação rápida e objetiva, tempo de administração de 10 a 15 minutos, desenhos em preto e branco, sem necessidade de leitura, podendo ser utilizado entre as idades de 2,6 a 90 anos. Os itens podem sofrer alterações de acordo com os aspectos multiculturais. Atualmente tem também sua versão computadorizada (Macedo *et al*., 2006).

Como visto, os testes para avaliação do vocabulário oral têm, predominantemente, partido de avaliações de palavras isoladas, que pretensamente buscam medir o vocabulário adquirido por crianças a partir das suas categorias semânticas. Esse tipo de avaliação, com palavras isoladas, pode ser denominado de "estática", pois a significação é dada na relação significante/significado, sem que haja possibilidades de análise das diferentes construções de sentidos possíveis para cada vocábulo. Avaliações dessa natureza estão em oposição à dinâmica, que implica mudança. Nesta última, avaliam-se processos cognitivos a partir de uma metodologia ativa que leva em conta o produto e o processo de aprendizagem do sujeito. Não é simplesmente um procedimento ou uma bateria de teste. É uma atitude de como pensar uma avaliação situada. Nesse sentido, "a avaliação dinâmica opõe-se à estática e desafia a grande indústria de exames cujo maior objetivo é classificar os seres humanos e colocá-los em gavetas das quais nunca mais sairão" (Feuerstein, Feuerstein Falik, 2014, p. 149).

Como dito, a crítica à avaliação de vocabulário com palavras isoladas não é recente. Pearson, Hiebert e Kamil (2007) afirmam que a pressão por contextualização da avaliação do vocabulário aumentou sistematicamente no decorrer dos anos. Os autores destacam em seu trabalho os principais momentos desse processo: 1. Avaliação de vocabulário descontextualizado: solicitação do significado das palavras de forma isolada (entre 1915-1920); 2. Contextualização do vocabulário em frases: uma tentativa de se afastar da solicitação do significado do vocabulário em palavras isoladas (a partir de 1970); 3. Contextualização do

vocabulário em pequenos textos, retirando dele palavras e solicitando seu significado (a partir da década de 1980); 4. Contextualização do vocabulário em textos maiores, retirando dele palavras e solicitando seu significado (após 1995) e; 5. Início do formato de avaliações digitalizadas (após 1995).

Ressalte-se que as pesquisas vêm demonstrando que a capacidade de construir inferências vem sendo relacionadas ao vocabulário. Isso significa que uma criança que apresenta uma boa habilidade de construir inferências provavelmente terá um bom vocabulário. Crianças com déficits de compreensão de leitura geralmente apresentam dificuldades para inferir os significados de novos itens de palavras a partir do contexto. Dessa forma, déficit na capacidade de aprender a partir do contexto pode dificultar o desenvolvimento do vocabulário de crianças com déficit nas habilidades de compreensão. Evidencia-se assim a necessidade de estudar a relação entre aprender a partir do contexto, compreensão e aquisição de vocabulário ao longo do tempo, pois essas capacidades quando estão bem desenvolvidas são preditoras de competências em linguagem oral e escrita (Cain; Oakhill; Lemmon, 2004).

A partir desse entendimento, busca-se neste trabalho apresentar a elaboração de um instrumento de avaliação de vocabulário que considere o processo de inferência da significação das palavras de forma contextualizada e dinâmica, assim como alguns resultados de um estudo piloto aplicado a partir desse instrumento.

1 Metodologia

Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por envolver fenômenos sociais que podem ser compreendidos como uma dinâmica de investigação que integra a análise de aspectos objetivos e subjetivos além da inclusão dos atores contatados em campo, não apenas como objetos de análises, mas como sujeitos de autoavaliação, uma vez que são introduzidos na construção do objeto de estudo. Desta forma, toma-se o *compreender* como o eixo principal de análise. Segundo Minayo (2012), compreender é exercer a capacidade de:

> colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total [...]. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos (Minayo, 2012, p. 623).

Minayo (2010) destaca os passos para a triangulação de métodos em uma pesquisa transdisciplinar: (1) Formulação do objeto que vai guiar o processo; (2) Elaboração dos indicadores (instrumentos de pesquisa); (3) Escolha da bibliografia de referência e fontes de informação para construção dos instrumentos de coleta das informações; (4) Organização e realização do trabalho de campo; (5) Análise das informações coletadas; (6) Elaboração do informe final de forma coletiva. O estudo seguirá esses pressupostos assim como será baseado em uma concepção de linguagem de base sócio-histórica (Bakhtin, 1929/2009; Vygotsky, 1978).

Este estudo apresenta-se como um recorte de um estudo maior sobre a Avaliação da Compreensão da Linguagem Oral por meio de textos em gêneros da ordem do narrar. A proposta partiu da ideia de produzir histórias infantis com lacunas. Essas lacunas são substituídas por elementos estranhos (palavras pouco frequentes na língua e, portanto, desconhecidas para as crianças) que exercem a função de pseudopalavras. O objetivo é, por meio da escuta da história pela criança, saber se ela é capaz de inferir o elemento estranho apenas pelo contexto.

Para este trabalho, buscou-se apresentar a primeira versão do instrumento para avaliação da compreensão de vocabulário realizado de forma dinâmica para crianças com desenvolvimento típico. Procurou-se definir padrões normativos para o processo de inferências de vocábulos apresentados de forma contextualizada e, a partir disso, interpretar os diferentes sentidos que são evocados pelas crianças durante a avaliação, em busca de uma categorização de análise.

Como se trata de um estudo piloto, teve-se por objetivo aprofundar a discussão da construção das histórias (contos utilizados para avaliar) e da proposta da intrusão, dentro das histórias, de palavras desconhecidas para as crianças.

A elaboração do instrumento foi pautada nas seguintes questões de pesquisa:

– É possível realizar uma avaliação de vocabulário receptivo, pautado na teoria sócio-histórica, que evidencie o processo de construção de sentido e não somente o produto, qual seja, o número de palavras que a criança consegue produzir?

– De que modo é possível aferir a habilidade das crianças de atribuir sentidos a palavras desconhecidas por meio do contexto?

– O gênero discursivo Conto é capaz de evidenciar a construção de sentidos dos vocábulos?

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, processo nº CAAE: 19515819.3.0000.0121. Os responsáveis pelos participantes e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, elaborado com base na Resolução (416/12).

2 Resultados

2.1 Pressupostos Teóricos implicados na construção do Instrumento

O processo de construção do instrumento de avaliação está fundamentado nos conceitos abaixo:

1) Da Significação como construção do sentido na cena enunciativa entre os interlocutores:

– O significado da palavra representa a relação entre pensamento e linguagem e modifica-se a depender do contexto a ser utilizado (Vygotsky, 2003).
– O significado depende da situação, do contexto em que a palavra está e do tom em que se pronuncia. É individual e momentâneo e reflete o mundo exterior em seus enlaces e relações. O significado é referencial (o elemento fundamental da linguagem). O sentido é individual, ligado a uma situação concreta, afetiva, por parte do sujeito (Luria, 1987).
– A significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Ela é diferente a cada vez, de acordo com a situação. Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação, mas também um acento de valor ou apreciativo. A significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. É o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro (Bakhtin, 1979/2006; 2003).

2) Das Relação entre Linguagem e Cognição – Neste trabalho parte-se do pressuposto vygotskyano e luriano (Vygotsky, 1962/2003; Luria, 1987) de que há uma relação constitutiva entre linguagem e cognição. Pesquisas atuais também corroboram com essa premissa, apontando que a compreensão envolve processos cognitivos diferenciados como atenção, memória, metacognição (inferências, teoria da mente) e estratégias socioafetivas (Bingol, 2017; Kim, 2016; Shah; Catmur; Bird, 2017; Wilson; Bishop, 2019).

3) Do Gênero Discursivo Conto – A escolha pelo gênero conto, como recurso para avaliação do vocabulário, se deu em virtude da inserção das crianças em práticas discursivas mediadas por narrativas (relatos, histórias) desde muito cedo. Como diz Bruner (2018, p. 13), "somos tão adeptos da narrativa que ela parece ser tão natural como a própria linguagem". Para o autor, comunicamos e organizamos a nossa experiência por meio de narrativas e é assim que nossa experiência individual se transforma em moeda coletiva. As histórias sendo produtos da linguagem tornam-se cruciais para nossas interações sociais. Contar histórias torna-se uma atividade inseparável e até mesmo constitutiva de nossa vida cultural (Bruner, 2018, p. 40).

A inspiração para a construção do instrumento avaliativo partiu da leitura de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo, intitulada "Palavreado". Na crônica, o autor brinca com as palavras, revelando para o leitor que o sentido não está nelas, mas na relação autor/leitor, isto é, na imagem que o autor faz das possibilidades de interpretação do leitor. Abaixo está um trecho da crônica:

> Não posso ver a palavra "lascívia" sem pensar numa mulher, não fornida mas magra e comprida. Lascívia, imperatriz de Cântaro, filha de Pundonor. Imagino-a atraindo todos os jovens do reino para a cama real, decapitando os incapazes pelo fracasso e os capazes pela ousadia. Um dia chega a Cântaro um jovem trovador, Lipídio de Albornoz. Ele cruza a Ponte de Safena e entra na cidade montado no seu cavalo Escarcéu. Avista uma mulher vestindo uma bandalheira preta que lhe lança um olhar cheio de betume e cabriolé. Segue-a através dos becos de Cântaro até um sumário – uma espécie de jardim enclausurado –, onde ela deixa cair a bandalheira. É Lascívia. Ela sobe por um escrutínio, pequena escada estreita, e desaparece por uma porciúncula. Lipídio a segue. Vê-se num longo conluio que leva a uma prótese entreaberta. Ele entra. Lascívia está sentada num trunfo em frente ao seu pinochet, penteando-se. Lipídio, que sempre carrega consigo um fanfarrão (instrumento primitivo de sete cordas), começa a cantar uma balada. Lascívia bate palmas e chama: — Cisterna! Vanglória! (2001, p. 31).

A partir dessa proposta, foram elaborados quinze contos[1]. Convém mencionar que nesse "duplo papel" a pesquisadora se torna autora. E na constituição desse ato responsável, as narrativas construídas apresentam temáticas que envolvem aspectos socioculturais ligados à garantia dos direitos humanos, problematizando questões que envolvem discriminação de qualquer ordem e valoração de uma sociedade mais justa e igualitária a partir da empatia. Nessa ótica, já foram desenvolvidos, inicialmente, histórias com funções estilístico-composicionais da narrativa, envolvendo contos. Neles, buscou-se considerar aspectos culturais diferenciados que envolvessem também questões atuais. Por exemplo, em *A piloti azul,* a narrativa destaca a história de uma galinha que contraiu uma doença que a deixou azul, sendo discriminada pelo galinheiro por ter mudado de cor. O conto "Fubá, o cãozinho surdo", por sua vez, narra a história de um cãozinho abandonado que não sabia que era surdo. O conto traz as formas de interação social possíveis quando alguém não ouve. Outro conto do repertório construído para esta pesquisa é *Taçuru e o Youtube*, que revela a história de um indiozinho que deixa de brincar com o amigo para ficar no *Youtube* assistindo vídeos de animais coloridos.

Após a elaboração dos contos, buscou-se no Dicionário Aurélio palavras pouco frequentes na língua portuguesa com o objetivo de que assumissem a função de pseudopalavras, já que eram palavras pouquíssimo frequentes na fala cotidiana. Essas palavras foram selecionadas a partir das categorias dos vocábulos que seriam substituídos por outros. Assim, por exemplo, para o verbo "cantar", optou-se pelo verbo "surucar" (significado do dicionário – desabafar, ruir, afundar). A palavra "feliz" foi substituída pela palavra "espiroqueta" (significado do dicionário – gênero de microorganismo espiroquetáceos, que se caracterizam pelo corpo em espiral). Procurou-se, ainda, selecionar palavras que tivessem categorias lexicais diferentes (verbos, substantivos e adjetivos).

Para este estudo, será apresentado apenas um dos contos "A Periná e o Passarinho" (quadro 1) que foram utilizados como instrumento de avaliação. Para a preparação do referido conto, transcrito a seguir, foram trocados 25 vocábulos, sendo 3 verbos, 10 adjetivos, 12 substantivos, sempre visando obter diferentes categorias lexicais e não foram contadas as palavras repetidas.

Foi feita uma análise do contexto para verificar quais palavras poderiam ser substituídas pelos "elementos estranhos" mantendo-se o sentido do texto, como pode ser visto no seguinte exemplo: *Ele estava tomando banho na beira de um jirau.* Nesse trecho, a interpretação da palavra *jirau* é favorecida pelo contexto tomar banho na beira de algo que tenha água e, nesse caso, várias palavras poderiam ser utilizadas como sinônimos, hipônimos ou hiperônimos: lago, rio, córrego, pântano, igarapé, ribeirão, riacho.

[1] A Piloti azul, Dândi e a damasela, Taçuru e o Youtube, Maria Mondonga, Feijoca e o Feijão Moliço, As Monetes de Mariele, Periná e o passarinho, As receitas da vovó Chica, O Pequeno Grande Tessalo, Fubá Antônio, o cãozinho surdo, O desobó da Taioná, Já sei rimar, O mundinho de Pedrinho, o Tom-Tom Tagarela (os contos fazem parte do relatório de pesquisa CNPq – Bolsa Produtividade, processo 311127/2019-3).

A seguir está a primeira versão do conto utilizado neste trabalho:

Quadro 1 – Conto 1: A Periná e o Passarinho

A Periná e o Passarinho
Era uma vez um passarinho que morava em uma **planura.** Embora voasse livremente pelo **matronal**, ele vivia chorando porque não saiam sons da sua garganta. Todos os dias ele tentava **surucar**, mas só saia uns sons muito **moliços** da sua garganta. Todos os passarinhos **surucavam** menos ele. O passarinho acreditava que um dia ele ia **surucar** como os outros passarinhos que assobiavam o dia todo. Certo dia, ele estava tomando banho na beira de um **jirau**, passando **mandim** nas suas peninhas, quando, de repente, saiu do **jirau** uma **periná** e se sentou em uma pedra para tomar sol. A **periná** era muito linda. Metade do seu corpo era peixe e a outra metade, mulher. Ela começou a **surucar** e a voz dela era tão **alvíssara** que o passarinho ficou **biótico**. De repente, a voz dela parou. Não saia nenhum som da sua **plaga** e ela começou a tossir, tossir sem parar. Seu rosto foi ficando **odorante** e estava sem ar. O passarinho, que observava tudo de longe, saiu voando para tentar ajudar, mas ele era muito **esmolento** e não sabia o que fazer. Então, ele percebeu que a **periná** estava engasgada. O passarinho rapidamente voou por cima da cabeça da **periná**, enfiou seu biquinho na boca dela e de lá tirou um pequeno **coropó** que estava preso na sua garganta. A **periná** conseguiu finalmente respirar e ficou tão **espiroqueta** que disse ao passarinho: "Meu banto passarinho, você me devolveu a **febra**, agora eu vou te dar um **hapaxanto** porque você me ajudou. De hoje em diante você vai ter o canto mais **lauto** da **planura**". E ele disse: Eu não sei **surucar.** Quando **periná** ouviu isso ela fez uma **ática** e da sua boca saiu um som maravilhoso, que se transformou em uma **janota** azulada que envolveu todo o corpo do passarinho. De repente, ouviu-se um canto **nutante** saindo da boca do passarinho que podia ser ouvido por toda **planura**. Muitos animais se **graçolaram** para ver de quem era aquele canto tão **lauto**. O passarinho ficou muito **algésico**. Seu sonho se tornou realidade. Ele agora era um cantor.
Autoria: Ana Paula Santana (CNPq, 2023)

Fonte: elaboração própria.

O que se prezou inicialmente para a construção dos textos/histórias infantis foi a relação autor/leitor e as condições históricas de sua produção. Desse modo, alguns aspectos balizaram o processo de criação das narrativas, como, por exemplo, possíveis interesses de crianças com a faixa etária pretendida.

Na perspectiva assumida neste trabalho, o autor é sempre um portador de uma posição ideológica, assim como todo signo linguístico, na arena de luta de diferentes visões e conhecimento de mundo. Nessa concepção de linguagem, é impossível desconsiderar que alguém fale sem que imediatamente adote uma postura de sentido obtida intersubjetivamente, na luta dos discursos sociais (Ará, 2004). Segundo a autora, a obra de Bakhtin aponta:

> o sujeito autoral como criador potencial de enunciado, artístico ou não, que Bakhtin constrói ao longo de sua obra é *um sujeito historicamente moral*, compreendendo por isso a ação singular do homem real em todas as suas manifestações e práticas, que se referem a determinados valores e normas sociais, contextuais, históricas, nunca absolutas nem universais, e que em semiótica chamamos modos de produção do sentido, sentido que se produz a partir de um *sujeito situado* e que Bakhtin chama de *sujeito responsável*. (Arás, 2014, p. 16).

4) *Das pesquisas sobre a construção do significado das palavras (inferências) a partir de pseudopalavras*. Na literatura há estudos sobre essa temática. Cain, Oakhil & Lemmon (2004), por exemplo, realizaram testes para inferir os significados de novos itens de vocabulário a partir de contextos em dois grupos de crianças, com e sem dificuldades de compreensão leitora, de 9 e 10 anos de idade. As crianças leram pequenas histórias

até o final da frase em que a palavra desconhecida apareceu. O avaliador perguntava à criança o que ela achava que a palavra estranha poderia significar (por exemplo, "O que você acha que um *wut* pode ser?". Depois, o texto é lido até o final e a criança pode manter sua primeira ideia ou pode mudar de ideia. É feita a leitura de quatro histórias para a criança[2]. O estudo demonstrou que crianças com déficits de compreensão de leitura são pobres em inferir os significados de novos itens de palavras a partir do contexto. Para os autores, um déficit em aprender com o contexto pode impedir o desenvolvimento do vocabulário de crianças com dificuldades de compreensão leitora. Nesse sentido, há necessidade de estudar a relação entre aprendizagem a partir do contexto, habilidade de compreensão e aquisição de vocabulário ao longo do tempo.

No estudo de Petersen *et al.* (2020) foi realizada uma aplicação com 21 crianças com e sem distúrbios de linguagem, com idade entre 5,9 e 9,7 anos. Os pesquisadores administraram teste de vocabulário estático e avaliação dinâmica para inferência de palavras da categoria verbo. Na atividade, o avaliador dá a seguinte instrução: vou contar uma pequena história. Por favor, ouça com atenção. Há uma palavra nova nesta história. Quando terminar, vou perguntar sobre a nova palavra. O autor sugere que se leia a história para a criança usando um ritmo moderado. Após a leitura, o examinador deve esperar de 5 a 10 segundos antes de fornecer encorajamento. Se a criança estiver relutante, ou disser que não sabe a resposta, o examinador encoraja dizendo "Tudo bem. Você pode adivinhar"[3].

O estudo evidenciou que a avaliação dinâmica se mostrou mais eficaz e sensível às dificuldades das crianças (90% a 100%) e permitiu compreender o processo envolvido na construção de significado. A avaliação dinâmica envolveu pré-testagem com exemplos e instruções, mediação para ajuda da compreensão e nova testagem. Não há preocupação em termos de pontos numéricos, mas em termos de mediação oferecida pelos avaliadores, e são utilizadas figuras para auxiliar a criança. A conclusão do estudo foi que a avaliação dinâmica para inferência de vocabulário é um método mais efetivo do que a avaliação estática para identificar crianças com transtornos de linguagem. Os autores também ressaltam a importância do desenvolvimento do vocabulário como um aspecto significativo para a compreensão da linguagem oral e escrita.

[2] Exemplo: Lucy was taking her dog, Ben, to the park. First she had to find Ben's wut.* Her dad suggested taking a football, but that was not quite right. Their football was far too big to play catch with, and it had lost its bounce. She searched all the rooms in the house, even the kitchen. During her hunt, she found all sorts of things: her hair band that had been missing for a month, an overdue library book, and even her grandma's false teeth! Lucy decided that she had to be more tidy in the future. Acceptable responses included the following: a ball (1 point); a small and/or bouncy ball (2 points). (Cain, Oakhil l& Lemmon, 2004, p. 673)

[3] Exemplo: Last week, Juan was playing soccer in the backyard. But when he ran to kick the ball, Juan suddenly slipped and fell in a mud puddle that was really deep. He was sad because his new clothes got wet and dirty. Then Juan decided to go inside and tell his mom that his clothes needed to be punuped because they were dirty. After Juan went inside his house he nicely said to his mom, "I need your help, I am so dirty!" Juan's mom said, "I need to punup your clothes!" Then Juan's mom took care of his clothes and he stayed inside and was happy because he wasn't dirty (2020, p. 158).

2.2 Instrumento Piloto

2.2.1 – Fase 1

A primeira aplicação do instrumento foi realizada no modo *on-line* pois o mundo vivenciava a pandemia de Covid 19. A exigência de distanciamento social fez com que as crianças ficassem em casa e não frequentassem a escola presencialmente. Tendo em vista esses impedimentos, foram convidadas quatro crianças entre 6 e 7 anos de idade conhecidas dos pesquisadores. A aplicação consistiu em ler a história (quadro 1 – conto 1) para as crianças e pedir a recontagem. Os pais ficaram perto das crianças, mas foram instruídos a não se envolverem no processo avaliativo. As crianças foram instruídas sobre as palavras estranhas e exemplos foram dados para que elas percebessem a possibilidade de apreensão do significado pelo contexto. O objetivo aqui foi analisar se através do reconto seria possível verificar as possibilidades de compreensão global e de inferências dos elementos estranhos pelo contexto.

Para ilustrar, abaixo estão excertos da interação do pesquisador com cada criança:

Quadro 2 – Reconto dos participantes da pesquisa

Maria (6 anos 1 mês): Um passarinho, ele tinha um a voz grave por causa que ele tava rouco aí depois, ele... aí ele ouviu uma voz de uma passarinha muito linda e ela também perdeu a voz, aí veio um passarinho e cuidou dos dois e deu uma voz praquele passarinho que cantava grave, muito linda, e todo mundo podia ouvir e... aí também... é... eles mudaram a cor do passarinho.
Iara (6 anos 9 meses): Que o pássaro não sabia falar e daí depois ele conseguiu falar. Só isso que eu acho que eu lembro.
Pesquisadora: Mas o que aconteceu com ela?
Iara: Engasgou. Depois ela salvou a vida dele e começou a falar.
Manuela: (6anos2 meses): O passarinho não conseguia assobiar e eles conseguiam. E daí ele tava nadando e ouviu a voz dela. E daí desapareceu porque ela tava engasgada. E daí ele enfiou o bico na boca dela e pegou um negócio e jogou fora. E ela fez um encanto. Ele ficou como um cantor e daí os passarinhos vieram olhar que voz era aquela alta.
João (7anos10 meses): Era um passarinho... era um papagaio ou um passarinho? Acho que era um passarinho. Aí ele sempre quis assobiar, mas ele nunca conseguiu. Um dia ele viu uma... pelo que eu entendi era uma sereia. Uma sereia que cantava... que tinha uma voz muito bonita, só que em um momento, a sereia não conseguia mais cantar porque estava tossindo muito e ele percebeu que a sereia tava engasgada, mas o passarinho não podia ajudar porque era muito pequeno então ele teve a ideia de enfiar o bico na boca da sereia e pegou a... eu não entendi o que era isso... aquele itenzinho... mas era um itenzinho aí... e a sereia ficou tão feliz que fez uma mágica, pelo que eu entendi, para que ele tivesse um assobio muito bonito, uma voz, e todos os animais se perguntavam de onde que vinha essa cantoria muito bonita.

Fonte: elaboração própria.

Para fins de breve análise, toma-se como exemplo a palavra "surucar", que no texto em questão pode ser equivalente a "falar", "cantar" ou "assobiar". Para interpretar surucar é importante considerar que para realizar essa inferência, a criança tem que reconhecer esse conceito como uma classe de coisas que os

passarinhos fazem e que têm relação com o que sai de sua garganta (cantam e assobiam). A partir dessa hipótese, é feita uma relação com o verbo surucar.

Cabe acrescentar que a língua é estruturada sempre em relação, mesmo quando a relação não é feita na forma exata, como o caso da associação realizada por João (é um itenzinho). Itenzinho, coisa, negócio, são termos genéricos que usamos quando não localizamos um termo específico, o que fez a criança parafrasear. Contudo, ele fez inferência (esperada) de praticamente todas as palavras trocadas (planura/campo; periná/sereia; surucar/cantar; alvíssara/bonita; esmolento/pequeno; ática/mágica; canto/cantoria; lauto/bonito; agraçolaram/perguntaram).

As crianças mais novas, por sua vez, fizeram um reconto mais reduzido e interpretaram Periná como uma passarinha ou mesmo não a nomearam. Para conseguir realizar a inferência esperada, elas teriam que entender que essa palavra, que significava metade peixe e metade mulher, fazia parte da categoria de seres mitológicos (fada, doende, sereia etc). Embora não tenham conseguido acessar esse significado, buscaram uma palavra próxima, que também é um substantivo e poderia ter relação com esse contexto (um pássaro conversando com uma pássara).

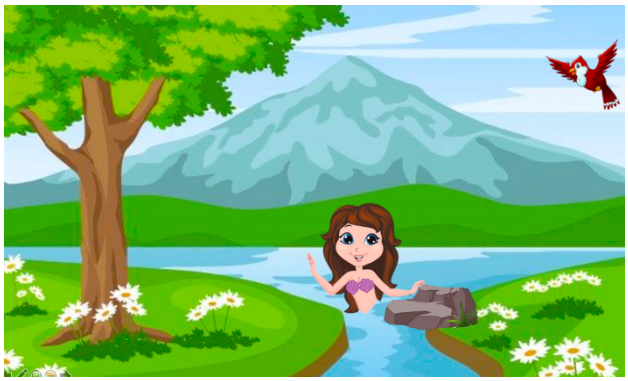
Observou-se ainda que nos três sujeitos participantes da pesquisa com seis anos de idade não foi possível analisar o potencial para realizar inferências dos elementos estranhos apenas pela recontagem das narrativas, pois os sujeitos omitiram trechos relevantes deixando dúvida sobre a compreensão dos vocábulos. Nesse caso, ainda, é preciso levar em conta que a possibilidade de memorizar e formar a macroestrutura pode estar afetada em algumas crianças. Isso significa que, mesmo que elas tenham compreendido, podem ter tido dificuldade de expressar o entendimento por meio da linguagem oral. A literatura aponta que a recontagem das narrativas é beneficiada com apoio visual, o que seria um elemento facilitador, tanto para os problemas de memória quanto para problemas de verbalização. Assim, com esse apoio, hipotetizou-se que algumas variáveis seriam atenuadas, facilitando a análise da compreensão.

A partir dos resultados preliminares, considerou-se reduzir o número de palavras substituídas, sendo realizada uma seleção de 5 palavras em categorias distintas (surucar/verbo; periná/ substantivo; esmolento/adjetivo; linóleo/adjetivo; espiroqueta/adjetivo). Optou-se ainda por inserir uma figura para apoio visual buscando facilitar a memorização e apresentar elementos da cena da narrativa. E, por fim, considerando as dificuldades de verbalização expressas no reconto, considerou-se que seria oportuno, para ampliar as possibilidades de análise dos processos envolvidos na realização das inferências dos elementos estranhos, elaborar perguntas avaliativas. Essas modificações ocorreram não apenas em função das necessidades apontadas durante o reconto pelas crianças, mas também por meio de literatura de apoio.

Assim, chegou-se à segunda versão do conto (quadro 3 – conto 2):

Quadro 3 – Conto 2: A Periná e o Passarinho

A Periná e o Passarinho



Havia um passarinho que morava em uma floresta muito distante. Embora voasse livremente pelo céu, ele vivia chorando porque não saíam sons da sua garganta, e todos os passarinhos *surucavam*, menos ele. Todos os dias ele tentava *surucar*, mas só saíam alguns ruídos da sua garganta. Mas o passarinho acreditava que um dia ele ia *surucar* como os outros passarinhos, que cantarolavam o dia todo.

Certo dia, ele estava tomando banho na beira de um rio, quando, de repente, saiu da água uma *periná* que se sentou em uma pedra para tomar sol. A *periná* era muito linda. Metade do seu corpo era peixe e, a outra metade, mulher. Ela começou a *surucar* e a voz dela era tão linda que o passarinho ficou admirado. Mas, de repente, a voz parou. Não saía nenhum som da sua garganta e ela começou a tossir, tossir sem parar. Seu rosto foi ficando vermelho e estava sem ar. Então, ele percebeu que a periná estava engasgada. Nesse instante, o passarinho saiu voando para tentar ajudá-la, mas ele era muito *esmolento* e não sabia o que fazer.

De repente, ele teve uma ideia, voou por cima da cabeça da *periná*, enfiou seu biquinho na boca dela e, de lá, retirou um pequeno objeto que estava preso na sua garganta e ela conseguiu finalmente respirar.

Periná ficou tão *espiroqueta* por conseguir respirar novamente que disse ao passarinho:

— "Querido passarinho, você me devolveu a voz, agora eu vou te dar um presente. De hoje em diante você terá o canto mais *linóleo* da floresta".

Muito triste, o passarinho apenas falou:

— Eu *não consigo surucar, sinto muito!*

Quando a *periná* escutou isso, ela fez um encanto. De sua boca saiu um som maravilhoso, que se transformou em uma nuvem azulada que envolveu todo o corpo do passarinho. Depois disso, ouviu-se um canto saindo da boca dele, e este som podia ser ouvido por toda floresta. Muitos animais se aproximaram para ver de quem era aquele canto tão *linóleo*. O passarinho ficou muito feliz. Seu sonho se tornou realidade. Ele agora era um cantor.

Autora: Ana Paula Santana (CNPq/2023)

Fonte: elaboração própria.

2.2.2 – Fase dois

Com o abrandamento das regras de distanciamento e retorno às aulas presenciais, a pesquisa passou a ser feita em uma escola. Nessa segunda fase da pesquisa, a seleção dos participantes foi realizada de forma aleatória. Foi feito o convite a uma sala de primeiro ano do ensino fundamental e último ano da educação

infantil de uma escola pública federal. Quatro pais de sujeitos entre 6 e 7 anos de idade ofereceram-se para participar dessa etapa do estudo. As crianças, por sua vez, também aceitaram participar do estudo.

A escolha por essa faixa etária ocorreu por se tratar do período final de aquisição de linguagem (Mousinho *et al*., 2008) e pela possibilidade de crianças, nessa idade, produzirem e compreenderem narrativas e responderem perguntas literais e inferenciais, embora essas últimas ainda estejam em desenvolvimento (Filiatrault-Veilleux *et al*., 2015).

Para essa fase da pesquisa, tendo em vista tratar-se de crianças desconhecidas dos pesquisadores, optou-se por elaborar um questionário para os responsáveis com a finalidade de conhecer aspectos relacionados ao desenvolvimento geral e de linguagem das crianças, além de aspectos relacionados às questões socioeconômicas, sócio-históricas e envolvimento em práticas sociais letradas.

Embora não houvesse relato de dificuldade de comunicação das crianças, pelas respostas dos questionários, os pesquisadores tiveram como objetivo identificar se havia alguma condição atípica de linguagem que pudesse ser percebida durante a conversa inicial com a criança e a apresentação do instrumento.

Depois da apresentação, o investigador realizou um pequeno diálogo com a criança, perguntando se ela gostava de histórias, qual história ela mais gostava e explicando que iria ler uma história para ela e depois fazer algumas perguntas sobre a história.

A aplicação do instrumento teve por objetivo verificar qual a melhor maneira de avaliação da compreensão do vocabulário: 1) Conto e reconto (como na fase 1) e 2) Conto e perguntas.

O texto de instrução foi o seguinte: "Vou te contar uma história. Nessa história tem palavras que você nunca ouviu, mas não se preocupe com elas. Essas palavras estranhas não dificultam o entendimento da história. Trata-se de uma brincadeira para ver se você descobre que palavras são essas. Por exemplo: Minha mãe mandou eu calçar o sapato, mas meu gelux cresceu e o sapato não serve mais. O que é gelux? ...gelux é pé! Nessa história que eu vou contar também tem personagens e acontecem coisas bem legais. Depois você vai me contar sobre eles e responder perguntas. Vamos ouvir?".

Após a contação, o pesquisador realizou perguntas diretas sobre a construção do sentido das palavras e perguntas sobre o texto, a fim de verificar a compreensão geral do conto. A proposta de interação com a criança se baseou nos pressupostos teóricos da Avaliação Dinâmica (Figueira, 2018) e dos estudos de leitura compartilhada/dialogada (Hogan; Adlof; Alonzo, 2014, Guevara; Queiroz; Flores, 2017). Nesses, os sujeitos conversam sobre o texto, com algumas perguntas disparadoras[4].

Baseado nesses estudos, a proposta aqui foi realizar perguntas que pudessem envolver: significação, empatia, previsão, subjetividade, literalidade e inferência **(SESPLI).** Não havia necessidade de obedecer necessariamente a uma sequência pré-definida. Abaixo estão alguns exemplos de questionamentos para que a avaliação possa ser dialogada.

Significação: tanto as palavras não frequentes, como palavras frequentes, podem ser questionadas com relação ao seu sentido (O que você acha que é *surucar*?)

[4] Essa estratégia de desenvolvimento da leitura também tem sido utilizada nas escolas americanas. A estratégia envolve seguintes elementos baseados no acrônimo CROWD: (1) *complete*; (2) *recall*; (3) *open-ended*; (4) *wh-questions* (fazer perguntas abertas do tipo: Que? Quem? Quando? Onde? etc.); (5) *Distancing*. https://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children

Empatia: As perguntas devem promover o leitor a se colocar imaginativamente para simular a perspectiva do personagem. (Se você fosse a Periná, *que* presente você teria dado ao passarinho?).
Previsão: Previsão do texto e de partes da história. (*O que* você imagina que vai ter nessa história? A partir da gravura inicial e do título, *o que* você acha que pode acontecer?)
Subjetividade*:* Revelam opinião pessoal. (*Qual* a parte que você mais gostou da história? *Por quê*?).
Literalidade: As respostas estão na superficialidade do texto. (*O que* aconteceu com a Periná?)
Inferência: Não explícitas. (*Qual* o presente que a Periná deu ao passarinho?).

A proposta para estudos posteriores é categorizar a dialogia realizada entre avaliador e a criança, construindo os parâmetros para a avaliação dinâmica da compreensão oral. Para esse primeiro momento, a fim de dar visibilidade ao procedimento de "conto e perguntas", apresentaremos excertos da interação com dois dos sujeitos (Antônio e Geraldo) que participaram da segunda fase. A escolha desses sujeitos foi aleatória uma vez que todos tiveram desempenho semelhante.

Antônio

P: Conta essa história que você escutou pra mim! Era uma história de quê?

A: (não responde).

P: Esqueceu? Na história tem umas palavras que você nunca ouviu e eu vou te perguntar o que você acha que é a palavra. Por exemplo, o que você acha que é uma Periná? (lê o trecho que indica quem é a Periná). O que você acha que é?

A: Uma sereia?

P: Uma sereia...

A: Porque fala metade, aí eu sabia que era sereia.

P: E surucar? O que você acha que é (lê o trecho correspondente)

A: Falar? Pode ser falar.

P: E esmolento? (lê o trecho correspondente)

A: A palavra parece molenga...

P: É... parece molenga... mas será que é? (faz a leitura do trecho). O que você acha que é?

A: Ele era muito sem som.

P: E agora, espiroqueta... O que será que é? (faz a leitura do trecho em que ocorre o vocábulo em questão)

A: Feliz.

P: E linóleo? O que você acha que é? (lê o trecho correspondente)

A: Bonito?

P: Essa é uma brincadeira para adivinhar as palavras e você acertou tudo!

P: (...) O que o passarinho fez pra ajudar ela? (a periná)

A: Ele foi por cima da cabeça dela, colocou o bico na boca e tirou o objeto de lá.

P: Qual o presente que ela deu ao passarinho?

A: Ela deu uma fala... bonita.

P: Se você fosse a periná, que presente você dava ao passarinho?

A: Mesma coisa, porque ele ia ficar sem som.

P: Agora que eu já te contei de novo a história, você consegue contar pra mim?

A: Não!.

Geraldo (6a, 7m)

P: Certo dia ele estava tomando banho na beira do rio, quando de repente saiu uma periná, que se sentou na pedra para tomar sol.

G: É uma sereia.

P: A periná era muito linda, metade do seu corpo era peixe e a outra metade mulher.

G: É uma sereia!

P: (lendo) "Enfiou seu biquinho na boca dela e de lá retirou um pequeno objeto que estava preso na sua garganta e ela finalmente conseguiu respirar. Periná ficou tão espiroqueta por conseguir cantar novamente, que disse ao passarinho...".

G: O que é espiroqueta?

P: No final você me diz o que acha que é, tá bom?

G: Eu acho que é... feliz!

P: (lendo) "Querido passarinho, você me devolveu a voz, agora eu vou te dar um presente, de hoje em diante você terá o canto mais linório da floresta"

G: Linó::Lindo

P: Boa! Surucar?

G: Eh: é o canto do pássaro...

P: O que você acha que é esmolento?

G: Preguiçoso e:: também pode se/ser uhn molengo!

P: Molengo? Pode ser! tu é um detetive de palavras, né!

P: [...] E qual é o presente que a periná deu pro passarinho?

G: Uma voz linda!

P: Como que o passarinho cantava com uma voz linda?

G: Por causa da nuvem da sereia.

É verdade, o que você achou dessa história?

G: Muito boa!

P: Se você fosse a periná, que presente que você ia dar pro passarinho?

G: Eu ia dar um microfone

P: Um microfone?

G: Pros ruídos ficarem mais altos, aí parecer que ele tá cantando.

E qual foi a parte que você mais gostou?

G: Quando a sereia deu presente.

P: Uhn e se você fosse o dono dessa história, que nome você daria pra ela?

G:: Ariel

Ariel? Por que?

G: Porque é o único jeito que eu conheço!

A seguir consta um quadro com as respostas das crianças relacionado ao vocabulário:

Quadro 4 – Inferências realizadas pelos sujeitos da pesquisa sobre as palavras trocadas

	Palavra esperada pela autora/pesquisadora	Antônio	Geraldo
Periná	Sereia	Sereia	Sereia
Surucar	cantar, falar, piar	Falar	Cantar
Linóleo	lindo, bonito	Bonito	Lindo
Espiroqueta	feliz, alegre	Feliz	Feliz
Esmolento	Pequeno	Molenga/Sem som	Molenga/preguiçoso

Fonte: elaboração própria.

A análise preliminar das respostas indica possibilidades de construção de inferências das crianças. As inferências foram realizadas a partir de similaridades semânticas e relações do mesmo campo semântico e categorial, das quais destacam-se:

— Inferência por similaridade semântica: espiroqueta/feliz.
— Inferência por similaridade categorial (por classe de palavra) – sabe que é um adjetivo, mas não tem certeza qual seria já que poderia ser várias palavras nesse contexto – esmolento/preguiçoso.
— Inferência por similaridade fonêmica: es*mole*nto – *mole*–*mole*nga, *lento*, linólio – lindo.

A partir dos resultados obtidos nas duas fases da pesquisa, é possível concluir que:

1) Há diferenças entre reconto e perguntas de compreensão, pois as perguntas ampliam a possibilidade de verificar os processos envolvidos na compreensão dos sujeitos.
2) A presença de uma figura, embora não possibilite diretamente a inferência dos elementos estranhos, ajuda a criança a se lembrar dos personagens da história, mas é insuficiente para dar suporte ao reconto. Assim, para a próxima fase da pesquisa (conto 3 – "terceira versão"), serão inseridas seis ilustrações que terão por finalidade dar suporte tanto para o reconto quanto para as perguntas de compreensão.
3) O conto "A periná e o passarinho" mostrou-se apropriado para aplicação em crianças na faixa etária testada.
4) O gênero discursivo conto é um meio eficaz de evidenciar a construção de sentidos dos vocábulos.
5) A mediação é uma forma de proporcionar dinamicidade ao processo avaliativo, permitindo que se verifique não apenas o produto, mas também o potencial para a aquisição de vocabulário por parte da criança.
6) Para a próxima fase, considerando a proposta da avaliação dinâmica, serão aplicados dois contos ilustrados com cada criança; o primeiro deles funcionará como meio de desenvolvimento do aprendizado ("pré-teste") e o segundo conto será o "conto-teste".

Considerações finais

Esta pesquisa buscou apresentar a primeira versão de um instrumento de avaliação dinâmica do vocabulário receptivo e um breve resultado de sua aplicação a partir de um instrumento piloto. As duas fases de aplicação permitiram verificar a melhor maneira de aplicação do instrumento para dar visibilidade à construção de inferências pelas crianças. Permitiu, ainda, criar critérios de análise iniciais para que se possa partir para uma análise em maior número de crianças. O instrumento possibilita também repensar a inferência de palavras em sua relação com outros níveis linguísticos e, por isso, propiciar a avaliação da linguagem de modo mais amplo.

Acrescenta-se que esse instrumento não se configura como um "teste-padrão" nem mesmo teria a pretensão de substituir outros instrumentos quantitativos que almejam avaliar o produto final, qual seja, quantas palavras a criança consegue produzir ou compreender, mas propor um recurso para avaliação e intervenção que possa ser utilizado tanto em contexto clínico quanto educacional. A finalidade é possibilitar a criação de estratégias voltadas para a ampliação do vocabulário, com consequente desenvolvimento de competências na área da linguagem receptiva. Nesse sentido, o objetivo inicial foi alcançado, uma vez que possibilitou a demonstração dos caminhos percorridos para a construção de uma avaliação de vocabulário na forma contextualizada.

Contribuição das autoras

Ana Paula Santana e Rita Signor participaram da elaboração do projeto de pesquisa, do instrumento de pesquisa, da coleta de dados, do levantamento bibliográfico, da análise dos dados e da escrita do manuscrito.

Financiamento

Agradecemos ao CNPq e CAPES pelo apoio financeiro recebido para o financiamento desta pesquisa.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 366p.

BARBOSA, A. L.; SOARES, H. B.; AZONI, C. A. S. Construção de um instrumento de triagem do vocabulário para crianças entre 3 e 7 anos. *Audiology – Communication Research*, 2019, v. 24, n. 1, p. 1-7, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2019-2131.

BEFI-LOPES, D. M; ANDRADE, C. R. F.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. (org.). *ABFW*: teste para Avaliação de Linguagem Infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática. São Paulo: Pró-Fono Editora, 2000. 89p.

BINGOL, M. Importance of Listening Comprehension: A Literature Review. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies* (Online), v. 4, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.proquest.com/openview/0c757327dc8326f3a94899c320206189/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4672073. Acesso em: 15 abr. 2023.

BISHOP, D. V. M. *Uncommon Understanding*: Development and Disorders of Language Comprehension in Children. London: Psychology, 2014.

BRUNER, J. *Fabricando histórias*: direito, literatura, vida. Belenzinho: Letra e Voz, 2018.

CAIN, K.; OAKHILL, J.; LEMMON, K. Individual Differences in the Inference of Word Meanings from Context: The Influence of Reading Comprehension, Vocabulary Knowledge, and Memory Capacity. *Journal of Educational Psychology*, v. 96, n. 4, p. 671-681, 2004. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2004-21454-005. Acesso em: 28 maio 2024.

CARBONIERI, J.; LÚCIO, P. S. Avaliação do vocabulário em crianças brasileiras: revisão sistemática de estudos com três instrumentos. *CoDAS*, v. 32, n. 3, s/p, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/6WWwsgpmmMTjhgSsFf5QDCL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 fev. 2023.

Glossário CEALE (Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita). Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/. Acesso em: 15 mar. 2023.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Examiner's manual for the PPVT-III*: Peabody Picture Vocabulary Test Third Edition. Circle Pines, MN: American Guidance Service, 1997.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Peabody Picture Vocabulary Test* – Third Edition (PPVT-III), APA PsycTests, 1997.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. H. *Além da inteligência*: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FERRACINI, F. Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 124-133, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 fev. 2023.

FILIATRAULT-VEILLEUX, P. Inferential comprehension of 3–6 year olds within the context of story grammar: a scoping review. *Int J. Lang Commun Disord*, v. 50, n. 6, p. 737-749, 2015. Disponível em https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1460-6984.12175. Acesso em: 28 maio 2024.

FIGUEIRA, A. P. C. Avaliação/Intervenção Dinâmica: o seu valor interno bruto (VIB). *Educação & Realidade*, v. 43, n. 1, p. 187-199, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/scL68y3dMm9sjnT7HvpHZQG/. Acesso em: 23 maio 2024.

GUEVARA, V. L. S.; QUEIROZ, L. R.; FLORES, E. P. Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo preliminar. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 87-99, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000100010. Acesso em: 28 maio 2024.

HOGAN, T. P.; ADLOF, S. M.; ALONZO, C. On the importance of listening comprehension. *Int J Speech Lang Pathol*, v. 16, n. 3, p. 199-207, 2014. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24833426/. Acesso em: 28 maio 2024.

KIM, Y. G. Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 141, p. 101-120, 2016. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096515001885. Acesso em: 28 maio 2024.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, A. M. Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura – PROLEC-SE-R. *CoDAS*, v. 32, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/KpJs8Fb67NmMjjLhvvNrpGf/. Acesso em: 28 maio 2024.

MACEDO, E. C. *et al*. Avaliando linguagem receptiva via teste de vocabulário por imagens peabody: versão tradicional versus computadorizada. *Psicol. teor. prat.*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 40-50, 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v8n2/v8n2a03.pdf. Acesso em: 23 maio 2024.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, p. 621-626, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/. Acesso em: 23 maio 2024.

MOUSINHO, R. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 25, n. 78, p. 297-306, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012. Acesso em: 23 maio 2024.

NAGY, WE; SCOTT, JA Processos de vocabulário. *In*: KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P. B.; PEARSON, P. D.; BAR, R. (ed.). *Manual de pesquisa de leitura*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000. v. 3. p. 269-284.

NÓBREGA, V. A. *Abordagem isomórfica*: a articulação entre o léxico e a sintaxe na emergência da linguagem. 268 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEARSON, P. D.; HAMM, D. N. The Assessment of Reading Comprehension: A Review of Practices-Past, Present, and Future. *In*: STAHL; PARIS (ed.). *Children's reading comprehension and assessment*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 13-69.

PEARSON, P. D.; HIEBERT, E. H.; KAMIL, M. L. Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, v. 42, n. 2, p. 282-296, 2007. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/4151794. Acesso em: 28 maio 2024.

PETERSEN, D. B. The Classification Accuracy of a Dynamic Assessment of Inferential Word Learning for Bilingual English/Spanish-Speaking School-Age Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 51, n. 1, p. 144-164, 2020.

SANTANA, A. P. Relatório de Bolsa Produtividade - CNPq processo 311127/2019-3 – (2019-2023). *Avaliação da compreensão: avanços e desafios* – março de 2023.

SHAH, P.; CATMUR, C.; BIRD, G. From Heart to Mind: Linking interoception, emotion, and theory of mind. *Cortex*: a journal devoted to the study of the nervous system and behavior, v. 93, p. 220, 2017. Disponível em: https://pubs.asha.org/doi/10.1044/2019_LSHSS-18-0129. Acesso em: 28 maio 2024.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. (Palavreado). Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/2003.

WILSON, A. C.; BISHOP, D. V. M. "If you catch my drift...": ability to infer implied meaning is distinct from vocabulary and grammar skills. *Wellcome Open Research*, p. 1-15, 2019. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6589929/. Acesso em: 28 maio 2024.

YANG, N.; SHI, J.; LU, J.; HUANG, Y. Language Development in Early Childhood: Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Receptive Vocabulary Competency. *Frontiers in Psychology*, n. 12, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34335365/. Acesso em: 28 maio 2024.

Pareceres

Como parte do compromisso assumido pela Revista Brasileira de Linguística Aplicada com a Ciência Aberta, a revista publica os pareceres emitidos a respeito dos trabalhos nela publicados, quando autorizado por todas as partes envolvidas.

Parecer I

O artigo desenvolveu a primeira versão de um instrumento para avaliação dinâmica do vocabulário receptivo voltado a crianças entre 6 e 7 anos de idade e com desenvolvimento típico, uma proposta extremamente relevante e importante para a área. O artigo está bem redigido e apresenta dados importantes acerca da avaliação do vocabulário infantil. Somos de parecer favorável à publicação do texto.

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba / Brasil

Parecer emitido em: 23/04/2024.

Parecer II

O artigo apresenta boa qualidade e pode ser publicado. Sugiro apenas correções pontuais, conforme o arquivo anexo.

Bruno Oliveira Maroneze
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul / Brasil

Parecer emitido em: 26/04/2024.

Data de submissão: 03/04/2023. Data de aprovação: 29/04/2024.