



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

pcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Fontes Oliveira, Maria José de; Cardoso-Martins, Cláudia
Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 83-94
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18817111>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo

Maria José de Oliveira Fontes^{1,2}

Universidade Federal de Viçosa

Cláudia Cardoso-Martins

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O presente estudo investiga o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades de linguagem oral e escrita de crianças de baixo nível sócio-econômico. Trinta e oito crianças entre 4 e 6 anos de idade participaram do estudo. As crianças designadas para o grupo experimental foram submetidas a um programa interativo de leitura de histórias. As crianças designadas para o grupo controle não foram submetidas a nenhum tratamento especial. Os resultados sugerem que os programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças de nível sócio-econômica baixa. Embora os dois grupos tenham apresentado níveis comparáveis de desenvolvimento da linguagem oral e escrita no início do estudo, as crianças do grupo experimental excederam as crianças do grupo controle em todas as medidas de história e vocabulário administradas após o término do programa de treinamento.

Palavras-chave: Leitura de histórias; linguagem escrita; linguagem oral.

Effects of Story Reading on Low SES Children's Language Development

Abstract

The present study investigates the impact of an interactive book reading program on the development of oral and written language skills. Participants were 38 4- to 6-year-old Brazilian children. The children assigned to the experimental group underwent a training program of story reading that encouraged the children to play an active role through conversations about the story's characters and events. The children from the control group were not given any special treatment. The results suggest that interactive book reading programs may have a positive impact on oral language skills. Although the two groups showed similar levels of language development in the beginning, the children in the experimental group performed better than the children in the control group on the measures of story and vocabulary which were administered after the training program.

Keywords: Book reading; oral language; written language.

O presente estudo investiga o impacto de um programa de leitura de histórias sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças em idade pré-escolar. Em particular, o estudo investiga em que medida um programa interativo de leitura de histórias pode promover o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão de histórias de crianças provenientes de famílias de baixa renda. A questão é obviamente relevante, tendo em vista a importância dessas

Rosenhouse, Feitelson, Kita & Colwell (1988) e cols., 1988) sugerem que a exposição à leitura de histórias desempenha um papel importante na construção da linguagem. Por exemplo, no estudo de Rosenhouse et al. (1988), a freqüência com que as crianças de 3 a 5 anos de idade correlacionou-se com a extensão do seu vocabulário até 18 meses. O efeito da leitura de histórias é, com efeito, uma das causas principais da diferença entre as crianças de baixa e alta renda.

Um exemplo de programa interativo de leitura de histórias é o programa de leitura dialógica desenvolvido por Whitehurst e colaboradores (1988) na Universidade de New York em Stony Brook. A leitura dialógica caracteriza-se pela utilização, por parte do leitor, de técnicas evocativas, cujo objetivo é estimular a participação da criança, assim como de *feedback* freqüente à produção verbal da criança, na forma de expansões, correções e elogios. Desde a sua formulação, o programa tem sido implementado com sucesso, tanto por mães como por professores, entre crianças de classe média/média-alta e crianças de baixo nível sócio-econômico. Por exemplo, Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) relataram resultados positivos para um grupo de crianças mexicanas de 2 anos de idade, provenientes de famílias de baixo nível sócio-econômico. No estudo desses pesquisadores, as crianças submetidas ao programa de leitura dialógica apresentaram um desempenho significativamente superior ao desempenho de um grupo de crianças submetidas a um programa envolvendo atividades não verbais como, por exemplo, desenhar, colorir, montar quebra-cabeças, etc., em vários testes padronizados de linguagem. Elas também produziram um número significativamente maior de expressões verbais, sentenças mais longas e mais complexas, e maior variedade de nomes e de verbos ao folhearem um livro de história com o professor, do que as crianças cujo treinamento não incorporou a leitura de histórias.

A experiência de ouvir histórias também parece contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças mais velhas. Por exemplo, Feitelson e colaboradores (1993) investigaram o impacto de um programa de leitura de histórias envolvendo crianças israelenses entre 5 e 6 anos de idade, isto é, em torno da idade em que as crianças começam a aprender a ler em Israel. As crianças designadas para o grupo experimental foram submetidas a um programa de leitura de histórias, enquanto as crianças do grupo controle continuaram participando do programa habitual da escola, o qual não incluía aquele tipo de experiência. Embora os dois grupos de crianças tenham apresentado um desempenho semelhante

provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico e seus professores. O objetivo principal dos pesquisadores era identificar os padrões de interação entre professores e crianças durante a leitura de histórias. Nesse sentido, Dickinson e Smith estavam interessados em analisar a relação entre os diferentes padrões de interação e o desenvolvimento da linguagem oral.

A observação do padrão de interação das sessões de leitura de histórias mostrou que as crianças tinham, em média, 4 anos de idade. As crianças submetidas ao programa de leitura dialógica de Dickinson e Smith gravaram uma sessão de leitura de história em cada uma das 25 classes envolvidas. Um dia depois, as crianças foram submetidas a um teste de compreensão de histórias, que consistiu em um teste receptivo e a um teste de compreensão de histórias.

Com base nas gravações das sessões de leitura de histórias, Dickinson e Smith (1994) identificaram três abordagens: a abordagem co-construtiva, a abordagem didático-interacional e a abordagem de leitura de história. A primeira caracterizava-se por um nível elevada de interações entre o professor e as crianças durante a leitura da história. O professor geralmente iniciava as discussões sobre as passagens da história, tanto espontaneamente quanto em resposta aos comentários e às perguntas das crianças.

Na abordagem didático-interacional, as interações entre professor e crianças ocorriam menos freqüentemente, tanto durante a leitura de histórias quanto imediatamente antes e depois da leitura da história. De uma maneira geral, o professor assumia o papel de liderança – era ele, por exemplo, quem iniciava as discussões, fazia as perguntas, respondia às perguntas das crianças e encorajava as interações entre elas.

Ao contrário das abordagens co-construtiva e didático-interacional, a abordagem orientada para a discussão caracterizava-se por uma incidência relativamente alta de interações entre professor e crianças antes e depois da leitura da história. Durante a introdução da história e do seu tema era proposta uma questão-chave, que servia de ponto de partida para a discussão. Durante a leitura, o professor encorajava as crianças a fazer perguntas e comentários acerca do que iria acontecer na história, estimulando-as a fazer conexões entre os eventos da história e as suas vidas diárias. As interações entre professor e crianças eram frequentes, envolvendo muitas perguntas e respostas, além de acrescentar informações e esclarecer dúvidas sobre a compreensão da mesma. A discussão, que envolvia muitas perguntas e respostas, era encorajada pelo professor, que incentivava as crianças a participar ativamente da discussão, estimulando-as a expressar suas opiniões e questionamentos.

envolvendo a análise dos personagens e eventos, previsões dos eventos futuros e discussões sobre o vocabulário. Com efeito, a freqüência dessa variável correlacionou-se significativamente com o vocabulário e a habilidade de compreensão das crianças aos 5 anos de idade, mesmo após o controle do efeito de variações na quantidade total de interação verbal entre professores e crianças.

O presente estudo investiga o efeito de um programa de leitura de histórias que incorpora as características da abordagem orientada para o desempenho sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças brasileiras provenientes de famílias de baixa renda. Em particular, o estudo examina o impacto da experiência de ouvir histórias sobre o desenvolvimento do vocabulário, da compreensão de histórias, e de diversas habilidades de leitura e escrita. Com base na literatura existente, esperava-se encontrar um efeito positivo para as habilidades de linguagem oral investigadas, isto é, o vocabulário e a compreensão de histórias. Por outro lado, não era esperado que a intervenção pudesse ter um efeito positivo (ou negativo) sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Embora alguns pesquisadores tenham sugerido que a experiência de ouvir histórias apresenta um efeito positivo sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita (Ex.: Cagliari, 1995; Rego, 1988; Wells, 1986; Whitehurst & cols., 1994a, 1994b), há evidência de que esse efeito limita-se a crianças que conhecem os nomes e os sons das letras (Ehri & Sweet, 1991). Como é descrito a seguir, esse não era o caso das crianças que participaram do presente estudo.

Método

Participantes

Participaram do estudo 38 crianças (18 meninas, 20 meninos) entre 5 e 6 anos de idade ($m=62,5$ meses; $dp=4,15$ meses). No Teste das Matrizes Progressivas de Raven – Escala Especial (Angelini & cols., 1999), as crianças apresentaram percentis que variavam entre 1 e 80 ($m=27,83$;

frequência à creche e, finalmente, Raven. Um total de 21 pares de crianças em sete das 12 creches. Para cada criança, uma designada, por meio de sorteio, e a outra para o grupo controle. Isto é, do estudo, tendo em vista que a criança deixou de freqüentar a creche ou não houve intervenção.

Pré-testes

Antes do início do programa, foram selecionadas para participar do vários testes. Os testes foram administrados na creche freqüentada pela criança, de conhecimento dos nomes e das cores que foram administrados no dia anterior. Os resultados foram administrados em dias separados, para que a criança pudesse seguir.

1. *Conhecimento dos nomes das letras*
um cartão com as letras do alfabeto em ordem aleatória e pedia para a criança nomear as letras maiúsculas que eram utilizadas, de modo que as crianças em idade pré-escolar eram convidadas a associar os nomes com as letras maiúsculas do quadro (Silva, 1988).

2. Conhecimento dos sons das letras
em identificar letras correspondentes ao exame-
nador. O teste consistia de 100 cartões com 10
itens experimentais. Desse total, 50 eram de
letras maiúsculas impressas em destaque no
centro do cartão, foram confecionados para
cada item, o examinador apresentava o cartão
e pedia para a criança identificar o som enunciado pelo examinador.

3. *Conhecimento da escrita.* O palavras, todas as quais começava seguida de uma vogal. Em 11 palavras podia ser claramente detectado

a zero, quando a letra escrita não correspondia nem à primeira consoante nem à primeira vogal na palavra. É importante observar que a classificação de uma resposta particular levava em consideração as outras respostas da criança. Ou seja, se a criança escrevia “d” para a palavra *dedo*, mas também escrevia “d” para outras palavras que não começavam com a letra “d”, a resposta “d” para a palavra *dedo* não era considerada correta. O mesmo critério foi utilizado quando a letra era uma vogal. Por exemplo, se a criança escrevia a letra “a” para a palavra *vacina* e para outras palavras em que a primeira vogal não correspondia à letra “a”, a resposta “a” para a palavra *vacina* não era levada em consideração.

4. *Leitura de palavras*. O teste avaliou a habilidade da criança de reconhecer algumas palavras freqüentemente encontradas em livros para crianças (Pinheiro & Keys, 1987). Quinze palavras foram selecionadas para o estudo. As palavras apareciam impressas em letras maiúsculas no centro de cartões individuais. Para cada cartão, a criança era instruída a ler a palavra escrita. Cinco cartões contendo rótulos conhecidos (por exemplo, *Coca-Cola*) foram entremeados aos cartões contendo as palavras. Os rótulos foram incluídos com o objetivo de minimizar um possível sentimento de fracasso por parte das crianças uma vez que, segundo as monitoras das creches, nenhuma havia começado a ler por ocasião do estudo.

5. *Vocabulário*. O subteste de Vocabulário do Teste de Inteligência para Pré-escolares de David Wechsler (Wechsler, 2002) foi utilizado para avaliar o vocabulário das crianças. A tarefa da criança consistia em definir o significado de palavras enunciadas pelo examinador. A administração e correção do teste foram feitas de acordo com as normas descritas no manual.

6. *Compreensão de história I*. O teste avaliou a compreensão da criança de uma história – “O sonho de Maria” (Dias, Morais & Oliveira, 1995) – lida em voz alta para ela. Após a leitura da história, o examinador pedia para a criança recontá-la em voz alta. Em seguida, eram feitas sete perguntas sobre a história. As respostas para algumas perguntas estavam

coordenadoras de escolas particulares dos municípios de Belo Horizonte e Viçosa e da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte.

O programa teve a duração de quatro sessões por semana em cada uma das sete creches. Um tema de história diferente foi utilizado em cada sessão. Ao todo, 112 sessões foram conduzidas, divididas entre as 7 creches. Todas as sessões foram realizadas pela mesma autora deste trabalho. A freqüência de treinamento foi bastante razoável, com as crianças realizando, em média, a 13,8 das 16 sessões ($df=1,9$). As crianças do grupo controle não foram submetidas ao treinamento, mas continuaram participando das sessões levadas a cabo pela creche.

De uma maneira geral, as sessões de treinamento ocorreram sempre no mesmo dia da semana, entre as 7 creches envolvidas. Os horários foram adaptados de acordo com a função do horário das atividades de cada creche, garantindo a disponibilidade de espaço físico para a realização das sessões. Em cada creche, o treinamento era coletivo, com todas as crianças do grupo experimental (entre 20 e 25 crianças, no máximo) participavam juntas do treinamento, que durava aproximadamente 30 minutos.

Durante as sessões, o examinador sentava-se ao lado das crianças, em um banco baixo. As crianças ficavam sentadas em um tapete ou colchonete da própria creche, voltadas para o examinador. Essa disposição foi adotada com o intuito de favorecer a interação entre o examinador e as crianças, permitindo também que as crianças vissem o examinador e o texto. Para isso, o examinador seguia o texto lido, dirigindo-o ao próximo às crianças. Todas as sessões foram gravadas e filmadas.

Conforme mencionamos anteriormente, as características da abordagem que Dickinson e Dickin (1995) chamaram de orientada para o desempenho, foram utilizados antes, durante e após a leitura da história, brevemente a seguir.

Antes da leitura

Durante a leitura

A leitura era feita de forma pausada, com um tom de voz adequado. De acordo com a história, o examinador utilizava recursos não verbais e para-lingüísticos como, por exemplo, expressões faciais, gestos, mudança do tom da voz, etc.

Sempre que necessário, a leitura era interrompida, seja para responder aos comentários e às perguntas das crianças, seja para acrescentar informações relevantes. Além disso, as crianças eram freqüentemente solicitadas a analisar os sentimentos, ações e intenções dos personagens da história e, muitas vezes, o examinador aproveitava essas ocasiões para discutir o vocabulário do texto. A interação transcrita a seguir, a respeito de uma passagem do livro “O macaco vermelho” (Vale, 1992) ilustra ambos esses aspectos.

- 1- Examinador: Como o macaco estava se sentindo?
- 2- Criança 1: Triste.
- 3- Examinador: Isso mesmo. Ele estava triste. Por que ele estava triste?
- 4- Criança 2: Por que ele estava preso.
- 5- Examinador: Onde ele estava preso?
- 6- Criança 1: Na cadeia.
- 7- Examinador: Como chama isso? (mostrando a figura de uma jaula)
- 8- Criança 3: Negócio de leão.
- 9- Examinador: Isso aqui chama jaula; é onde ficam presos no circo, a onça, o tigre, e o leão. É como se fosse uma gaiola grande.
- 10- Criança 2: Cabe até elefante grande?
- 11- Examinador: Sim, se a jaula for grande, cabe até elefante grande.

As perguntas das crianças eram sempre consideradas com muita atenção. No entanto, ao invés de responder diretamente as questões das crianças, o examinador procurava estimulá-las a refletir sobre as mesmas e, sempre que possível, a fornecer elas próprias as respostas. Por exemplo, na história “O macaco medroso” (Junqueira, 1995), após o examinador ter lido a passagem que diz que o macaco Pataleão comeia no horro do amarrar, no horro da

- 8- Criança 3: Nós, na hora de brincar, nós “brincajanta”.
- 9- Examinador: Muito bem!

Finalmente, em momentos de pausa entre as histórias, o examinador incitava as crianças a fazerem perguntas de forma a assegurar a sua compreensão. Por exemplo, na história “O Vaqueiro”, quando o exame em vestir somente o vestido de palhaço, a mãe e a babá haverem mostrado a roupa para ela. O examinador então perguntou: “Por que a roupa de palhaço ficou tão grande?”.

Após a Leitura

Após a leitura, o examinador realizava perguntas em número e conteúdo de acordo com o que haviam sido administrados no estudo. Dois novos testes foram aplicados: o teste de vocabulário receptivo (Dunn, 1997) e um teste de compreensão de cartões, cada qual contendo 12 cartões, cada qual contendo 4 imagens. Para cada cartão, a criança é solicitada a escolher a que melhor representa o significado da palavra dada pelo examinador. O teste foi aplicado com as instruções especificadas no manual, traduzidas para o português.

Pós-testes

Encerrado o programa de leitura, os resultados de ambos os grupos foram novamente avaliados, para que haviam sido administrados no estudo. Dois novos testes foram aplicados: o teste de vocabulário receptivo (Dunn, 1997) e um teste de compreensão de cartões, cada qual contendo 12 cartões, cada qual contendo 4 imagens. Para cada cartão, a criança é solicitada a escolher a que melhor representa o significado da palavra dada pelo examinador. O teste foi aplicado com as instruções especificadas no manual, traduzidas para o português.

O novo teste de compreensão de cartões, que

cada um dos dois testes administrados no final do estudo. A confiabilidade, avaliada como o número de acordos dividido pelo número de acordos e desacordos foi, respectivamente, 0,98 e 0,97, para a primeira e segunda administração da história “O sonho de Maria” e 0,98, para o teste envolvendo a história “A flor e o passarinho”.

Entrevista com os pais das crianças

No final do estudo, foi feita uma visita aos lares das crianças com o objetivo de coletar dados relativos à sua experiência com a linguagem escrita fora da creche. Com essa finalidade, elaboramos um questionário, o qual foi administrado aos pais da criança durante a visita. O questionário visou obter respostas para quatro itens básicos: escolaridade dos pais, acesso da criança a material escrito, freqüência com que os pais liam histórias para a criança e ensino da escrita pelos pais. Foi considerada apenas a escolaridade da mãe, porque havia casos em que os pais não moravam com as crianças e outros em que a escolaridade dos pais era desconhecida.

Cada um desses itens foi avaliado em função de duas ou mais categorias. Para o item “escolaridade dos pais”, os pais que possuíam o 2º grau incompleto ou completo foram classificados na categoria 1, enquanto aqueles que possuíam o 1º grau incompleto ou completo, incluindo o primário completo ou incompleto, foram classificados na categoria 2. Finalmente, os pais que nunca freqüentaram a escola foram classificados na categoria 3.

Tabela 1
Número Médio de Respostas Corretas (e Desvio-padrão) para as Medidas dos Pré e Pós-testes

Testes	Grupo			
	Experimental		Controle	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Letras – nome (max = 24)	0,63 (1,06)	3,05 (4,36)	1,21 (1,62)	2,11 (3,11)
Letras - som (max = 24)	2,74 (1,82)	5,74 (3,0)	3,10 (1,33)	4,00 (2,00)
Frase				

Três categorias foram também derivadas a partir do acesso da criança a material escrito em casa. A categoria 1 abrigou as crianças que tinham acesso a cinco ou mais tipos de material escrito em casa (Ex.: livros de histórias, revistas); as crianças que tinham acesso a três tipos de material escrito (Ex.: revistas diversas) foram classificadas na categoria 2; e aquelas que não tinham acesso a nenhum tipo de material escrito em casa foram classificadas na categoria 3.

Para o item “freqüência de leitura pelos pais”, a categoria 1 correspondia aos pais que diziam ler histórias para as crianças mais de cinco vezes por semana; a categoria 2, aos pais que diziam ler histórias menos de duas vezes por semana para as crianças; e a categoria 3, aos pais que diziam ler histórias para as crianças menos de duas vezes por semana.

Finalmente, os pais foram divididos em função de suas respostas às perguntas sobre a educação dos pais que disseram ensinar a criança a ler e escrever e os pais que disseram nunca haver ensinado a criança a ler e escrever.

Resultados

A Tabela 1 apresenta o número médio de respostas corretas para os pré- e pós-testes, separadamente, para os dois grupos de crianças. Como pode ser visto na Tabela 1, os dois grupos de crianças não diferiram entre si no desempenho nos pré-testes. Por outro lado, quanto ao efeito da intervenção, as crianças do grupo experimental obtiveram resultados melhores que as crianças do grupo controle.

apresentaram um desempenho superior ao das crianças do grupo controle em vários dos pós-testes.

Em vista do número pequeno de participantes, o teste de sinal (Siegel, 1956) para amostras dependentes foi utilizado para avaliar a significância das diferenças encontradas entre os dois grupos de crianças após o programa de treinamento. Para as medidas administradas no início e no final do estudo, comparamos os dois grupos em relação ao número de pontos ganhos entre o pré e o pós-teste. Nos casos em que o escore no pós-teste foi inferior ao escore no pré-teste, o ganho foi considerado nulo.

Conforme esperado, o ganho do grupo experimental foi significativamente superior ao ganho do grupo controle para a medida de compreensão da história “O sonho de Maria” ($p=0,004$), e para a medida de vocabulário expressivo

($p=0,015$). Por outro lado, os significativamente em relação conhecimento dos nomes e o tampouco, em relação ao ganho da escrita (todos os $p > 0,10$).

Conforme mencionamos compreensão da história “A flor” vocabulário receptivo foram adotado no estudo. Conforme esperava, as crianças experimentais apresentaram um desempenho superior ao das crianças do grupo controle (ambos os $p < 0,05$).

O subgrupo como a unidad

Para as análises descritas a análise foi a criança individual.

Tabela 2
Número Médio de Respostas Corretas nos Pré-testes para os Sete Subgrupos

Subgrupos		Grupo						Cor	
		Experimental						Cor	
		Letras		Escrita		Vocab.	Comp.I ^a		
		nome	som	(max=44)	WPSSI	(max=44)	(max=14)		
		(max=24)	(max=24)	(max=44)	(max=44)	(max=44)	(max=14)		
1	0,66	2,66	0	9,66	2,33	0,66	2,33	0	
2	1,5	1,0	0	6,0	2,0	2,0	4,0	0,5	
3	0,33	2,0	0	10,33	2,0	1,33	3,33	0,3	
4	0,25	3,25	0	10,75	17,5	0,25	3,75	0,5	
5	1,0	3,33	1,0	7,66	4,0	2,33	3,0	0	
6	1,0	4,5	0	9,0	4,0	1,5	1,5	0	
7	0	2,0	0	10,5	5,0	1,0	3,5	1,5	

^a Compreensão de história: “O sonho de Maria”

Tabela 3
Número Médio de Respostas Corretas nos Pós-testes para os Sete Subgrupos

Subgrupos	Grupo										
	Experimental				Control						
	Letras	Letras	Escrita	Vocab.	Comp.I ^a	Comp.II ^b	Vocab.	Letras	Letras	Escrita	Vocab.

não foi realizada individualmente, mas em pequenos grupos, as análises foram feitas considerando o subgrupo como a unidade de análise. As Tabelas 2 e 3 apresentam respectivamente as médias nos pré e pós-testes, separadamente para cada um dos sete subgrupos experimentais e de controle. Novamente, o teste de sinal foi utilizado para avaliar a significância das diferenças encontradas entre os subgrupos experimentais e os subgrupos de controle em relação ao ganho entre o pré e o pós-teste, para as medidas administradas tanto no início como no final do estudo, e em relação aos escores no teste de compreensão da história “A flor e o passarinho” e do teste de vocabulário receptivo, administrados apenas após a intervenção.

Como os resultados das análises descritas anteriormente, não houve diferenças significativas entre os subgrupos experimentais e os subgrupos de controle em relação aos pré-testes (todos os $p > 0,10$).

Na análise dos ganhos obtidos por cada subgrupo entre o pré e o pós-teste, não foi encontrada uma diferença significativa entre os dois grupos em relação às medidas de leitura e escrita. Por outro lado, houve uma diferença significativa favorecendo os subgrupos experimentais para a medida de compreensão da história “O sonho de Maria” ($p=0,008$).

Para a medida de vocabulário expressivo, a diferença entre os ganhos dos subgrupos experimentais e de controle não foi significativa. Contudo, a diferença favoreceu a maioria dos subgrupos experimentais. De fato, como pode ser visto na Tabela 3, cinco dos subgrupos experimentais apresentaram ganhos maiores do que os seus respectivos subgrupos de controle. Em apenas um par, a diferença favoreceu o subgrupo controle.

Nos testes administrados apenas após a intervenção, a diferença favoreceu significativamente os sujeitos experimentais no que diz respeito à medida de vocabulário receptivo ($p=0,008$). Para a medida de compreensão da história “A flor e o passarinho”, a diferença entre os dois grupos foi marginalmente significativa ($p=0,062$).

controle (78,9%) possuía o 1º grau incompleto, incluindo o primário completo ou incompleto. O número médio de anos na escola foi 4,0. As mães das crianças do grupo experimental tinham, para as mães das crianças do grupo controle,

A julgar pelas respostas das mães, a maioria de ambos os grupos (63,15% das crianças do grupo experimental e 57,9% das crianças do grupo controlado) têm acesso a poucos tipos de material escrito em português. Entre as mães das crianças dos dois grupos, o material escrito mais freqüentemente lido é revistas de diversos tipos, doadas por terceiros. Houve uma diferença entre os dois grupos quanto ao respeito à experiência com livros de história. Relatando os pais, 42% das crianças do grupo experimental leram livros de histórias, contra apenas 15,8% das crianças do grupo controlado.

Para o item “frequência de leitura para uma predominância da categoria 2 (isto é, de história a cada 15 dias) tanto no grupo experimental quanto no grupo controle (57,9%). Por outro lado, a frequência de leitura relativa mente maior de mães do grupo experimental (31,6% em oposição a 10,5% das mães do

Finalmente, em relação ao item “ensinar pais”, a maioria das mães das crianças do grupo (78,9%) e das mães das crianças do grupo afirmou ensinar ou já haver ensinado a alguma coisa, em geral, o nome da criança.

Discussão

Os resultados do presente estudo sugerem que a interatividade de histórias para crianças em desenho desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Contudo, os resultados dos estudos sugerem que o impacto desse tipo de experiência na linguagem das crianças é menor.

as habilidades de linguagem oral.

que a escrita representa sons ou que não houvessem ainda começado a ler. Conforme mencionamos anteriormente, é possível que a leitura de livros de história tenha um impacto positivo sobre a aprendizagem da leitura e da escrita apenas entre crianças que já conhecem os nomes ou sons das letras (Ex.: Ehri & Sweet, 1991).

Uma outra possibilidade é que a experiência de ouvir histórias tenha um maior impacto em fases mais avançadas da aquisição da leitura, quando a compreensão torna-se mais importante. Com efeito, as crianças do grupo experimental apresentaram ganhos consideráveis, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário, como em relação ao desenvolvimento da compreensão de histórias, habilidades obviamente necessárias para a compreensão da leitura.

É possível que o efeito positivo encontrado para o programa de intervenção deva-se ao fato de o programa haver incorporado aspectos da abordagem que Dickinson e Smith (1994) identificaram como orientada para o desempenho. Em outras palavras, durante todas as sessões de leitura, as crianças tiveram amplas oportunidades de analisar, fazer previsões e discutir acerca dos principais eventos e personagens das histórias.

Os benefícios de uma leitura interativa para a compreensão de histórias têm sido apontados por vários autores (Ex.: Adams & Bruce, 1982; Olson, 1977; Terzi, 1995). Muito provavelmente, as crianças do grupo experimental incorporaram a atitude analítica exemplificada pelo orador por meio dos seus comentários e questões durante a leitura das histórias. Isso explicaria porque, a despeito de um desempenho semelhante no início do estudo, aquelas crianças apresentaram um desempenho significativamente superior ao das crianças do grupo controle nos pós-testes.

A leitura de histórias em voz alta também constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento do vocabulário. Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário (Nagy & Herman, 1987). No entanto, é preciso lembrar que a leitura interativa pode ser uma estratégia eficaz para estimular o desenvolvimento do vocabulário, mas não é a única.

programas interativos de leitura para o desenvolvimento da língua

Um desafio importante para os pesquisadores é em investigar o efeito de um programa de leitura de histórias em que o leitor limite a interação com as crianças. A julgar pelos resultados de Whitehurst e colaboradores (1988), o envolvimento dos pais durante a leitura é importante para o desenvolvimento do vocabulário.

Whitehurst e colaboradores (1988) mostraram que a leitura dialógica na aquisição da linguagem de crianças norte-americanas de 2 anos de idade que participaram do grupo experimental foram instruídas a ler histórias para seus filhos de acordo com as diretrizes da leitura. Ou seja, elas foram treinadas a ler histórias para suas crianças e a participar ativamente da leitura, reforçando os esforços das crianças. As crianças do grupo controlado, que não haviam sido instruídas a ler as mesmas histórias para suas crianças dentro de um mês, ambos os grupos foram submetidos a testes que avaliavam seu desempenho receptivo.

Segundo Whitehurst e colaboradores (1988), as crianças do grupo experimental que haviam participado simplesmente leram as histórias para suas crianças ativamente durante a leitura, obtendo resultados significativos no vocabulário e na compreensão de histórias. Conforme observaram os pesquisadores, as crianças que participaram do estudo eram, em média, apenas 2 anos de idade. Será necessário observar se a medida isso também é verdadeira para crianças mais velhas.

Uma outra limitação do presente estudo é o baixo número pequeno de crianças que participaram da leitura. Os subgrupos experimentais e de controle eram relativamente pequenos de crianças, o que pode ter limitado a participação ativa de todos os alunos nas histórias. Estudos futuros devem considerar a participação de mais crianças.

provenientes de classes sócio-econômicas desfavorecidas. A pesquisa futura deverá investigar os possíveis efeitos a longo prazo dessa prática educacional. Como sugerimos anteriormente, é possível que essa experiência contribua para a compreensão da leitura e, como consequência, para o desempenho escolar da criança como um todo.

Referências

- Adams, M. & Bruce, B. (1982). Background knowledge and reading comprehension. Em M. L. Smith-Burke (Org.), *Reader meets author: Bridging the gap* (pp. 2-26). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Angelini, A. L. & cols. (1999). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven: Escala especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Brandão, A. C. P. (1994). *A produção e compreensão de histórias em crianças*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.
- Cagliari, L. C. (1995). *Alfabetização e lingüística* (8^a ed.). São Paulo: Scipione.
- Dias, M. G. B., Moraes, E. P. M. & Oliveira, M. C. N. P. (1995). Dificuldades na compreensão de textos: Uma tentativa de remediação. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 47(4), 13-24.
- Dias, V. L. (1994). *O vestido de Kaká*. Belo Horizonte: Dimensão.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1997). *PPVT: III-A Peabody Picture Vocabulary Test* (3rd ed.). Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Edwards, P. A. (1990). Supporting lower SES mother's attempts to provide scaffolding for book reading. Em L. Allen & J. Mason (Orgs.), *Risk makers, risk takers, and risk breaks: Reducing the risks for young literacy learners* (pp. 222-250). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ehri, L. C. & Sweet, J. (1991). Finger-point reading of memorized text: What enables to process the print? *Reading Research Quarterly*, 26, 442-462.
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqui, J. & Share, D. L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading Research Quarterly*, 28, 71-79.
- Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1986). Effects of reading series stories to first graders on their comprehension and use of language. *Research in the Teaching of English*, 20, 339-356.
- Heath, S. B. (1980). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language and Society*, 11, 49-76.
- Junqueira, S. (1995). *O macaco medroso* (7^a ed.). São Paulo: Ática.
- Karweitz, N. (1994). The Effect of story reading on the language development of disadvantaged prekindergarten and kindergarten students. Em D. K. Dickinson (Org.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 43-65). Cambridge: Blackwell.
- Mason, J. M., Kerr, B. M., Sinha, S. & McCormick, C. E. (1990). Shared-book reading. In W. E. Nagy & P. A. Herman (Eds.), *Breadth and depth of orthographic processing: Implications for acquisition and instruction*. Em M. L. Smith-Burke & E. Curtis (Orgs.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 111-132). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Olson, D. R. (1977). From utterance to text: the bias of writing. *Harvard Educational Review*, 47, 257-281.
- Pinheiro, A. & Keys, K. (1987). *A word frequency count*. Manuscrito não-publicado, University of Dundee, Scotland.
- Raz, I. S. & Bryant, P. (1990). Social background, phonological skills and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 111-125.
- Rego, L. L. B. (1988). *A literatura infantil: Uma nova perspectiva*. São Paulo: FTD.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks helps children learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 64.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1993). Reading books aloud to Israel first graders: Its contribution to literacy. *Reading Research Quarterly*, 32, 168-183.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, M. A. S. (1988). *Construindo a leitura e a escrita: Habilidades alternativas em alfabetização*. São Paulo: Ática.
- Teale, W. H. (1989). Home background and young children's reading. Em W. H. E. Teale & E. Sulzby (Orgs.), *Emergent literacy* (pp. 173-206, 4th ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Terzi, S. B. (1995). *A Construção da Leitura: Uma experiência com letrados*. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). Early literacy development through picture book reading: A study of Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1117.
- Vale, M. (1992). *O macaco vermelho* (3^a ed.). Belo Horizonte: Ática.
- Wechsler, D. (2002). *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler*. Adaptação e Padronização Brasileira (3^a ed.). São Paulo: Pergamon.
- Weinberger, J. (1996). A longitudinal study of children's literacy development at home and later literacy development at home and school. *Reading Research Quarterly*, 19, 14-25.
- Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language* (5th ed.). New Hampshire: Heinemann Portsmouth.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. & Smith, L. (1994a). A picture book reading intervention improves children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 101-112.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angel, A. L., Smith, L. & Angell, A. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. L., Fischel, J. E. & Valdez-Menchaca, M. C. (1988). Early literacy development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 25, 552-559.

ANEXO A

História: O sonho de Maria

O maior Sonho de Maria era poder voar como os passarinhos.

Certo dia, ela encontrou no jardim uma pomba com a asa machucada.

Maria cuidou da pobre ave até ela ficar boa. A pombinha, que na verdade era uma fada, disse:

- Você mostrou que é uma boa menina e eu vou realizar o seu desejo.

E falou as palavras mágicas:

Camuru, camará, que ela comece a voar.

Maria ficou com o corpo bem leve e foi subindo devagar.

Vooou bastante, apostou corrida com os passarinhos e achou engracado ver como as pessoas lá embaixo ficaram parecendo formiguiinhos. De repente, ela sentiu que estava descendo. O encantamento havia acabado.

Teste de Compreensão

Perguntas sobre a história - O sonho de Maria

1- Qual é o nome da história?

2- Quem aparece na história?

3- Qual era o sonho da Maria?

4- Quem realizou o sonho da Maria?

5- O que aconteceu depois?

6- O que aconteceu quando a Maria estava voando?

ANEXO

História: O Sonho de Maria

Exemplos de respostas

PERGUNTA	RESPOSTAS
1- Qual é o nome da história?	- Maria - A menina que queria realizar o seu sonho - O sonho da Maria

2- Quem aparece na história?	- Eu não sei não - A pombinha, a fada formiguiinhos e os passarinhos - Passarinho, a pombinha e a Maria
------------------------------	--

5- O que aconteceu depois?	- A Maria cuidou bem dela - Ela foi e voou - Ela ficou com o corpo leve e saiu voando
----------------------------	---

6- O que aconteceu quando a Maria estava voando?	- Ela voava com os passarinhos - Ela viu a gente parecendo formiguiinhos - Ela queria apontar com os passarinhos para a criança igualzinha embaixo
--	--

ANEXO C

História: A flor e o passarinho

Era uma vez uma flor que morava num quintal cheio de árvores grandes. A flor vivia muito triste, ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar.

- Por que você está tão triste? Perguntou o passarinho.
- Aqui fico muito sozinha, disse a flor. Não tenho amigos. Você poderia ajudar?
- Não se preocupe, respondeu o passarinho, tenho uma idéia para acabar com sua tristeza. E lá vai:
rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para casa e plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. A flor teve uma grande surpresa. O quintal parecia um lindo jardim!

Desde então, a flor viveu muito feliz, pois agora tinha muitas amigas para conversar.

TESTE DE COMPREENSÃO

Perguntas sobre a história - A flor e o passarinho

- 1- Qual o problema da flor?
- 2- O que ela mais queria?
- 3- Quem resolveu o problema da flor?
- 4- O que foi que o passarinho fez para ajudar a flor?
- 5- Qual foi a surpresa que a flor teve quando acordou?
- 6- Por que o quintal ficou parecendo um lindo jardim?
- 7- O que fez as sementes crescerem tão rápido?
- 8- Por que a flor ficou feliz no final da história?