



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@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 Língua 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 língua oral e escrita de crianças de baixo nível sócio-econômico. Trinta e oito crianças entre 4 e 6 anos de idade foram designadas para o grupo experimental e 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 programas interativos de leitura de histórias podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita de crianças de nível sócio-econômico baixa. Embora os dois grupos tenham apresentado níveis comparáveis de desenvolvimento 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 special treatment. The results suggest that interactive book reading programs may have a positive impact on the oral and written language skills of children from low socioeconomic status. Although the two groups showed similar levels of language development in the beginning of the study, 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 oral e escrita 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 & cols., 1988) sugerem que a leitura de histórias desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Por exemplo, no Brasil, a frequência com que as crianças são lidas histórias aos 4 anos de idade correlacionou-se com a extensão do seu vocabulário até os 6 anos. A leitura de histórias é, com efeito, um

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 sócio-econômico, seus professores. O objetivo principal dos pesquisadores era identificar os padrões de interação entre professores e crianças durante a leitura de histórias. Assim, Dickinson e Smith estavam interessados na relação entre os diferentes padrões de interação e o desenvolvimento da linguagem oral.

A observação do padrão de interação entre professores e crianças tinham, em média, 4 anos de idade. Dickinson e Smith gravaram uma sessão de leitura em cada uma das 25 classes envolvidas. Um teste de compreensão e as crianças foram submetidas a um teste de compreensão receptivo e a um teste de compreensão de leitura.

Com base nas gravações das sessões de leitura, Dickinson e Smith (1994) identificaram duas abordagens: a abordagem co-construtiva e a abordagem didático-interacional e a abordagem de leitura. A primeira caracterizava-se por uma elevada de interações entre o professor e a criança durante a leitura da história. O professor geralmente fazia perguntas às passagens da história, tanto espontaneamente quanto em resposta aos comentários e às perguntas da criança.

Na abordagem didático-interacional, as interações ocorriam menos freqüentemente, tanto durante a leitura e após a leitura da história. De uma maneira geral, o professor assumia o papel de liderança – era ele, por exemplo, quem fazia as perguntas, as quais giravam em torno dos eventos ocorridos na história.

Ao contrário das abordagens co-construtiva e didático-interacional, a abordagem orientada para a leitura caracterizava-se por uma incidência relativamente baixa de interações antes e depois da leitura da história. A introdução da história e do seu tema era apresentada durante a leitura, o professor encorajava as crianças a fazer perguntas acerca do que iria acontecer na história e a estabelecer conexões entre os eventos da história e as experiências pessoais, além de acrescentar informações para a compreensão da mesma. A discussão, por exemplo, sobre a história da criança, era feita após a leitura.

envolvendo a análise dos personagens e eventos, previsões dos eventos futuros e discussões sobre o vocabulário. Com efeito, a frequência 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 ($m=27,83$; $dp=22,24$). Todas as crianças tinham frequência de leitura

frequência à creche e, finalmente, Raven. Um total de 21 pares de histórias foram selecionados em sete das 12 creches. Para cada creche, uma história foi designada, por meio de sorteio, para o grupo experimental e a outra para o grupo controle. Durante o estudo, tendo em vista que uma criança deixou de frequentar a creche, não houve intervenção.

Pré-testes

Antes do início do programa, 21 crianças foram selecionadas para participar dos testes. Os testes foram administrados na creche frequentada pela criança. Os testes de conhecimento dos nomes e dos sons das letras que foram administrados no pré-teste foram administrados em dias subsequentes.

1. *Conhecimento dos nomes das letras*. O teste consistia em um cartão com as letras do alfabeto em ordem alfabética e pedia para a criança nomear as letras maiúsculas. As letras maiúsculas foram utilizadas para garantir de que as crianças em idade pré-escolar conheciam as letras maiúsculas do alfabeto (Silva, 1988).

2. *Conhecimento dos sons das letras*. O teste consistia em identificar letras correspondentes ao som enunciado pelo examinador. O teste consistia de 11 itens experimentais. Dezesseis cartões com as letras maiúsculas impressas em um círculo no centro do cartão, foram confeccionados. Para cada item, o examinador apresentava o cartão e pedia para a criança identificar a letra cujo som era enunciado pelo examinador.

3. *Conhecimento da escrita*. O teste consistia em identificar palavras, todas as quais começavam com uma vogal. Em 11 palavras, a primeira letra podia ser claramente detectada pelo som. Em 11 palavras, a primeira letra não podia ser claramente detectada pelo som. Em 11 palavras, a primeira letra não podia ser claramente detectada pelo som.

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 frequentemente 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, Moraes & 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 de municípios de Belo Horizonte e Viçosa e da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de

O programa teve a duração de quatro sessões por semana em cada uma das sete de história diferente foi utilizado em cada. Ao todo, 112 sessões foram conduzidas, das 7 creches. Todas as sessões foram a primeira autora deste trabalho. A frequência de treinamento foi bastante razoável, com a em média, a 13,8 das 16 sessões ($dp=1,9$). O grupo controle não foram submetidas a treinamento, mas continuaram participando levadas a cabo pela creche.

De uma maneira geral, as sessões ocorreram sempre no mesmo dia da semana das 7 creches envolvidas. Os horários foram função do horário das atividades de e da disponibilidade de espaço físico para a realização. Em cada creche, o treinamento era com as crianças do grupo experimental (entre 2 máximo) participavam juntas do treinamento durava aproximadamente 30 minutos.

Durante as sessões, o examinador sentava as crianças, em um banco baixo. As crianças ficavam em um tapete ou colchonete da própria sala para o examinador. Essa disposição foi adotada para favorecer a interação entre o examinador e as crianças, permitindo também que as crianças vissem o texto. Para isso, o examinador seguia próximo às crianças. Todas as sessões foram filmadas.

Conforme mencionamos anteriormente, as características da abordagem que Dickinson chamaram de orientada para o desempenho foram utilizadas 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 Botuloso caminha com medo de comer na hora de

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

Finalmente, em momentos em que o examinador incitava as crianças a falar, ele fazia de forma a assegurar a sua compreensão. Por exemplo, na história “O Vestido da Mãe” (Vale, 1992), em vestir somente o vestido da mãe e a babá haverem mosado com ela. O examinador então perguntou: “O vestido de palhacinho ficou tão bonito?”

Após a Leitura

Após a leitura, o examinador fazia perguntas em número e conteúdo de acordo com a história. As perguntas seguiam sempre a mesma ordem: primeiro envolviam a identificação e a compreensão dos eventos da história ou ainda a identificação e as experiências pessoais das crianças, e só depois quando as crianças solicitavam, o examinador falava sobre a história.

Pós-testes

Encerrado o programa de leitura, os testes de ambos os grupos foram novamente aplicados. Os testes que haviam sido administrados no pré-teste foram o teste de vocabulário receptivo (Dunn, 1997) e um teste de compreensão (Dunn, 1997). O teste de vocabulário receptivo consistia em cartões, cada qual contendo uma palavra e uma imagem. Cada cartão, a criança é solicitada a apontar para o que melhor representa o significado da palavra pelo examinador. O teste foi aplicado de acordo com as instruções especificadas no manual, traduzidas para o português.

O novo teste de compreensão

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, frequência 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.

Três categorias foram também derivadas do item “acesso da criança a material escrito em casa”. A categoria 1 abrigou as crianças que tinham acesso a material escrito em casa (Ex.: livros de histórias, revistas); as crianças que tinham acesso a material escrito (Ex.: revistas diversas) foram classificadas na categoria 2; e aquelas que não tinham acesso a material escrito em casa foram classificadas na categoria 3.

Para o item “frequência de leitura pelos pais”, a categoria 1 correspondia aos pais que diziam ler histórias mais vezes por semana para as crianças; 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 não liam histórias para as crianças.

Finalmente, os pais foram divididos em três categorias em função de suas respostas às perguntas: “você ensinou a criança a escrever?” de pais que disseram ensinar a criança a escrever, de pais que disseram nunca haver ensinado a criança a escrever.

Resultados

A Tabela 1 apresenta o número médio de respostas corretas para os pré- e pós-testes, separados por grupo de crianças. Como pode ser visto, os dois grupos de crianças não diferiram no desempenho nos pré-testes. Por outro lado, após a intervenção, as crianças do grupo

Tabela 1
Número Médio de Respostas Corretas (e Desvios-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)	2,10 (3,10)
Letras - som (max = 24)	2,74 (1,82)	5,74 (3,0)	3,10 (1,33)	4,00 (2,0)

($p=0,015$). Por outro lado, os resultados não foram significativamente em relação ao conhecimento dos nomes e do significado das palavras, tampouco, em relação ao ganho de tempo na escrita (todos os p 's $> 0,10$).

Conforme mencionamos, a compreensão da história “A flor” e o vocabulário receptivo foram avaliados no estudo. Conforme esperávamos, os resultados experimentais apresentaram um desempenho superior ao das crianças do grupo controle em ambos os testes (ambos os $p < 0,05$).

O subgrupo como a unidade
Para as análises descritas a análise foi a criança individual.

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

Subgrupos	Grupo							
	Experimental					Control		
	Letras nome (max=24)	Letras som (max=24)	Escrita (max=44)	Vocab. WPSSI (max=44)	Comp.I ^a (max=14)	Letras nome (max=24)	Letras som (max=24)	Escrita (max=44)
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

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

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 ^a	Vocab.	Letras	Letras	Escrita	Vocab.

não foi realizada individualmente, mas em pequenos grupos, as análises foram refeitas 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 $ps > 0,10$).

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 4,6 para as mães das crianças do grupo experimental e 4,0 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 controle) teve acesso a poucos tipos de material escrito em casa. Em ambos os grupos, o material escrito mais frequente foram revistas de diversos tipos, doadas por terceiros. Quanto à leitura, houve uma diferença entre os dois grupos em relação ao respeito à experiência com livros de história. Quanto ao relato dos pais, 42% das crianças do grupo experimental leram livros de histórias, contra apenas 15,8% das crianças do grupo experimental.

Para o item “frequência de leitura por parte dos pais”, houve uma predominância da categoria 2 (isto é, uma vez por semana ou a cada 15 dias) tanto no grupo experimental (57,9%) como no grupo controle (57,9%). Por outro lado, houve uma diferença relativamente maior de mães do grupo experimental que nunca haviam lido um livro de história para as crianças (31,6% em oposição a 10,5% das mães do grupo controle).

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

Discussão

Os resultados do presente estudo sugerem que a leitura interativa de histórias para crianças em casa desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem. Contudo, os resultados do estudo sugerem que o impacto desse tipo de intervenção é limitado às habilidades de linguagem oral.

De uma maneira geral, não foi observada uma diferença significativa entre os

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; Nagy & Herman, 1988).

programas interativos de leitura para o desenvolvimento da linguagem.

Um desafio importante para os pesquisadores é investigar o efeito de um programa de histórias em que o leitor limita o número de palavras das histórias. A julgar pelos resultados de Dickinson e colaboradores (1988), o envolvimento da criança durante a leitura é importante para o desenvolvimento do vocabulário.

Whitehurst e colaboradores (1988) avaliaram o efeito da leitura dialógica na aquisição do vocabulário de crianças norte-americanas de 2 anos de idade. As crianças do grupo experimental foram incentivadas a ler com seus filhos de acordo com as diretrizes de Whitehurst. Ou seja, elas foram treinadas a fazer perguntas para participar ativamente da leitura e a fazer comentários para reforçar os esforços das crianças. As crianças do grupo controle foram instruídas a ler as mesmas histórias sem fazer perguntas. Ao cabo de um mês, ambos os grupos foram submetidos a testes que avaliavam o conhecimento e receptivo.

Segundo Whitehurst e colaboradores (1988), as crianças do grupo experimental não simplesmente leram as histórias, mas participaram ativamente durante a leitura, fazendo perguntas significativas no vocabulário e fazendo comentários durante a intervenção. Conforme observado por Dickinson e colaboradores (1988), as crianças que participaram do programa tinham apenas 2 anos de idade. Será necessário investigar se medida isso também é verdade para crianças mais velhas.

Uma outra limitação do programa de leitura é o número pequeno de crianças que participaram do programa de leitura. Os subgrupos experimentais eram relativamente pequenos. Apenas um subgrupo foi composto por um número relativamente pequeno de crianças que participassem ativamente de todas as sessões de leitura de histórias. Estudos futuros deverão investigar o efeito de um programa de leitura interativa em um grupo maior de 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* (8ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Dias, M. G. B., Morais, 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., Iraqi, 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* (7ª ed.). São Paulo: Ática.
- Karweit, 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
- Nagy, W. E. & Herman, P. A. (1988). Breadth and depth of vocabulary: Implications for acquisition and instruction. Em M. L. Smith-Burke (Org.), *Reader meets author: Bridging the gap* (pp. 2-26). Newark, Delaware: International Reading Association.
- 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.
- Raz, I. S. & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness, and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 168-183.
- Rego, L. L. B. (1988). *A literatura infantil: Uma nova perspectiva*. São Paulo: FTD.
- Robbins, C. & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks with children: They learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86, 64.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1986). The contribution of reading to literacy development in Israel first graders: Its contribution to literacy development. *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: Uma alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática.
- Teale, W. H. (1989). Home background and young children's literacy development. Em W. H. E. Teale & E. Sulzby (Orgs.), *Emergent literacy: Developmental processes and social contexts* (pp. 173-206, 4th ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- Terzi, S. B. (1995). *A Construção da Leitura: Uma experiência com crianças e jovens*. Campinas: Pontes, Editora da Unicamp.
- Valdez-Menchaca, M. C. & Whitehurst, G. J. (1992). The role of picture book reading in literacy development through picture book reading: A study of Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106-1116.
- Vale, M. (1992). *O macaco vermelho* (3ª ed.). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Wechsler, D. (2002). *WTSC-III: Escala de Inteligência Wechsler*. Adaptação e Padronização Brasileira (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- 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* (5ª ed.). New Hampshire: Heinemann Portsmouth.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., & J. E. (1994a). A picture book reading intervention for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 100-109.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angel, A. L., & J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542-555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. L., Fischel, N. E., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). The role of picture book reading in literacy development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 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.

Voou bastante, apostou corrida com os passarinhos e achou engraçado ver como as pessoas lá embaixo ficaram parecendo formiguinhas. 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 B

História: O Sonho de Maria

Exemplos de respostas

PERGUNTA

RESPOSTAS

1- Qual é o nome da história?

- Maria
- A menina que quer realizar o seu sonho
- O sonho da Maria

2- Quem aparece na história?

- Eu não sei não
- A pombinha, a formiguinha e o passarinho
- Passarinho, a pombinha e Maria

5- O que aconteceu depois?

- A Maria cuidou bem dela
- Ela foi e voou
- Ela ficou com o corpo bem leve e saiu voando

6- O que aconteceu quando a Maria estava voando?

- Ela voava com os passarinhos
- Ela viu a gente lá embaixo parecendo formiguinhas
- Ela queria apostar com os passarinhos
- A criança igual a ela lá 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 porque ninguém com quem pudesse conversar. As árvores grandes não gostavam dela e nunca a convidavam para brincar. Um dia, a flor viu um passarinho e resolveu conversar com ele. Ela foi logo dizendo que estava muito triste.

- 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 foi o passarinho voando rápido para um jardim vizinho.

Neste jardim o passarinho apanhou com o bico, várias sementes de flores. À noite, voltou para a florzinha morava e enquanto ela dormia, plantou as sementes na terra. Naquela noite, choveu muito. Quando a flor acordou, 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?