

Coleção IAB de Seminários Internacionais

**LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Políticas Sociais Integradas**  
**para a Primeira Infância**

João Batista Araujo e Oliveira (org.)



## LEITURA DESDE O BERÇO

### Políticas Sociais Integradas para a Primeira Infância

Copyright © 2011 by JM Associados

Cedido ao Instituto Alfa e Beto

#### Equipe Editorial

**Organizador:** João Batista Araujo e Oliveira

**Coordenação editorial:** Micheline Christophe

**Preparação dos originais:** Paulo Telles

**Tradução:** Izabela Miranda Guimarães

**Capa:** Samuel de Paula

**Diagramação:** Erik Pires

Direitos reservados ao Instituto Alfa e Beto.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem o consentimento por escrito do Instituto.

#### INSTITUTO ALFA E BETO

SCS Quadra 04 Bloco A nº 209, Sala 303

Ed. Mineiro - Brasília – DF

CEP: 70.304-000

Fone: 0800-940-8024

Site: [www.alfaebeto.org.br](http://www.alfaebeto.org.br)

E-mail: [iab@alfaebeto.org.br](mailto:iab@alfaebeto.org.br)

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

L 525 Leitura desde o berço: Políticas Sociais Integradas para a Primeira Infância  
João Batista Araujo e Oliveira (organizador) – Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto,  
c2011. 96p.; 16 x 23 cm (Coleção IAB de Seminários Internacionais)

ISBN 978-85-7977-057-9

1. LEITURA. 2. LEITURA COM CRIANÇAS. 3. LEITURA – POLÍTICAS  
SOCIAIS. 4. FORMAÇÃO DO LEITOR. I. Oliveira, João Batista Araujo e. II.  
Coleção IAB de Seminários Internacionais.

CDD 028.9

Coleção IAB de Seminários Internacionais

# LEITURA DESDE O BERÇO

## Políticas Sociais Integradas para a Primeira Infância

Coleção de artigos apresentados no III Seminário Internacional IAB Leitura desde o Berço: Políticas sociais integradas para a Primeira Infância, realizado entre 16 e 20 de agosto de 2010, pelo Instituto Alfa e Beto, em cinco capitais brasileiras.

João Batista Araujo e Oliveira (org.)





# Sumário

## Introdução

**Rompendo o círculo vicioso da pobreza:  
leitura desde o berço**

João Batista Araujo e Oliveira

**7**

## Capítulo I

**Por que a leitura de livros com crianças desde  
o berço promove sucesso na leitura a longo prazo**

David K. Dickinson e Julie A. Griffith

**23**

## Capítulo II

**Reach Out and Read: um programa de incentivo à  
leitura a partir do atendimento em ambulatórios  
pediátricos**

Perri Klass, Benard P. Dreyer e Alan L. Medelsohn

**67**

**Autores-Palestrantes**

**93**



# Rompendo o círculo vicioso da pobreza: leitura desde o berço

**João Batista Araujo e Oliveira\***

O título deste livro é ao mesmo tempo provocativo e ambicioso. Diante de tantos problemas econômicos e sociais, como se pode afirmar que a leitura desde o berço seria capaz de romper o círculo vicioso da pobreza?

Os dois artigos que compõem este livro, e que foram apresentados no II Seminário Internacional IAB em 2010, apresentam evidências rigorosas para fundamentar tal afirmação. O argumento é o que segue: a educação, especialmente a educação formal que se dá nas escolas, é o passaporte para o mundo do trabalho. Maior o nível de escolaridade, maiores as chances de emprego e renda. O nível de desenvolvimento da linguagem aos 6 anos de idade (e mesmo antes) está fortemente associado às chances de sucesso escolar. A leitura desde o berço comprovadamente aumenta as chances de sucesso escolar, mesmo de crianças que provêm de ambientes desfavorecidos. O livro trata dessas evidências e das formas de promover a formação do hábito de leitura.

O sucesso escolar está fortemente associado a variáveis extraescolares. Entre essas, prevalecem as condições socioeconômicas das famílias. E, dentre essas, a variável preditiva mais forte é o nível educacional dos pais, especialmente o das mães.

---

\* Psicólogo, PhD em Educação, presidente do Instituto Alfa e Beto.  
E-mail: <joao@alfaebeto.org.br>.

Hoje sabemos mais do que isso. Sabemos um pouco mais sobre os mecanismos pelos quais a escolaridade dos pais afeta as chances de sucesso escolar dos filhos. E, por isso mesmo, também sabemos que essa condição é forte, mas não é inexorável, e que pode ser mitigada ou compensada com iniciativas como programas de leitura.

Os recentes avanços das neurociências – especialmente a epigenética – demonstram a importância dos primeiros anos de vida na forma de manifestação dos gens: a forma como os gens se manifestam não é predeterminada, ela depende muito do que ocorre durante a gestação e os primeiros anos de vida. A epigenética vem demonstrando que é da natureza dos gens interagir com o ambiente e moldar-se a partir dessa interação. A epigenética não nega o papel quase determinante dos gens, ao contrário. Mas diferentemente das concepções anteriores, hoje sabemos que o que acontece no ambiente intrauterino e ao longo dos primeiros anos de vida é fundamental para a manifestação dessa influência genética, especialmente no que se refere aos aspectos do desenvolvimento social e cognitivo (Shonkoff e Phillips, 2000).

De modo particular, há três conjuntos de estudos mencionados pelos autores dos dois trabalhos que compõem este livro, que fundamentam essa nova perspectiva. O primeiro deles são os estudos do NIHCD – National Institutes for Human and Child Development. Esses estudos de natureza longitudinal – realizados ao longo dos últimos 15 anos por diversos grupos interdisciplinares de cientistas – ao mesmo tempo descrevem e comprovam como a transmissão da linguagem está associada aos mecanismos de transmissão social da pobreza. Esses estudos demonstram como linguagem usada pelos pais afeta fortemente a aquisição do vocabulário e o domínio da sintaxe pelos filhos – fatores decisivos para o sucesso escolar (NIHCD, 2000a e 2000b).

Outro estudo que revolucionou o entendimento desses mecanismos de transmissão social da pobreza via linguagem foi realizado pelas pesquisadoras Hart e Risley (1995, 1997). Essas autoras demonstraram as diferenças de qualidade e quantidade de linguagem a que as crianças são expostas nos primeiros anos de vida: ambas são muito diferentes, e ambas estão associadas ao nível de escolaridade dos pais, especialmente das mães. Quanto mais baixo o nível de escolaridade e classe social, menor a quantidade de palavras faladas e ouvidas.

Mas não é só a quantidade de palavras que difere, embora essa diferença seja gigantesca, pois se situa na casa dos milhões de palavras proferidas e ouvidas antes dos 3 anos de idade: a maior diferença situa-se no conteúdo das palavras e das interações que elas evocam. Um maior nível de escolaridade das mães está fortemente associado a uma maior quantidade de encorajamentos e elogios, ao passo que as mães com menor escolaridade utilizam mais palavras para inibir o diálogo, mais “não”, “não pode”, “fique quieto”, “não tem” etc.

As evidências coletadas por Hart e Risley foram aprofundadas pelos estudos de Anete Lareau (2003) no seu livro *Unequal Childhoods*. Nesse livro, utilizando dados de pesquisas realizadas em domicílios de pessoas de diferentes níveis socioeconômicos, educacionais e culturais, a autora mostra como a transmissão social da pobreza passa pela transmissão da linguagem.

A convergência dos achados desses estudos sugere que o período de aquisição da linguagem é decisivo para o sucesso escolar da criança. Em igualdade de condições, a criança que esteve exposta a um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da linguagem terá maiores chances de sucesso na escola, e, conseqüentemente, de ajustamento na vida.

Há outras variáveis e fatores a serem considerados para o sucesso escolar, além da linguagem. O autocontrole, ou controle executivo, é um deles. O termo “controle executivo” refere-se às habilidades que estão associadas ao córtex pré-frontal e interconectados com o sistema subcortical. Ao lado da linguagem, o desenvolvimento das competências de controle executivo (Diamond, 2001; Duncan e Miller, 2002) está fortemente correlacionado com o desenvolvimento de habilidades sociais positivas. Os estudos sobre o impacto positivo de algumas intervenções com crianças muito pequenas em creches e pré-escolas, revistos criteriosamente por Carneiro e J. Heckman (2003) também reafirmam a importância desses dois aspectos para explicar o sucesso escolar e o desenvolvimento de competências sociais positivas fortemente correlacionadas com o ajuste social e profissional das pessoas.

Portanto, não cabe inferir daí que a leitura desde cedo, por si só, contribuirá para reverter o círculo vicioso da pobreza.

Os fatores que comprometem o desenvolvimento são Múltiplos. Há crianças que são fortemente resilientes, ou seja, possuem capacidade de lidar com fatores adversos e superá-los. Crianças submetidas a inúmeros – três ou mais – fatores de risco dificilmente conseguem ajustar-se de maneira adequada às demandas da vida e da sociedade (Garbarino, 1992, 2008). E as crianças que são geradas e criadas em ambientes de pobreza geralmente experimentam vários fatores de risco durante os anos iniciais de suas vidas – tais como problemas de saúde, nutrição, estresse, desemprego, insalubridade, drogas, ambientes tóxicos, violência etc. Nesses ambientes, os fatores de apoio ao desenvolvimento adequado também são mais limitados – e, conseqüentemente, mais difícil se torna para a criança lograr um equilíbrio adequado. Mas nem toda criança que vive num ambiente pobre está sujeita a tantos fatores de risco. Ademais, as forças que levam à adaptação e à sobrevivência são muito poderosas. Bastam alguns instrumentos de apoio para que a criança consiga sobreviver, adaptar-se e ajustar-se às exigências da vida.

É nesse espaço que se insere o potencial dos livros e da leitura como instrumento de ruptura de um quadro aparentemente inexorável. A ideia de acostumar a criança com livros e leitura, desde o berço, não se relaciona apenas com a formação de hábito de leitura e o desenvolvimento da linguagem. Ela se baseia na ideia de formar ou reforçar uma relação afetiva positiva entre o adulto e a criança. É dessa forma que a formação do hábito de leitura desde cedo pode ajudar a romper o círculo vicioso da pobreza e a criar o círculo virtuoso de um relacionamento saudável e efetivo entre pais e filhos. A ideia de leitura não é apenas a ideia de ler – é a ideia de interagir, de brincar, de estimular a criança a conhecer e se interessar pelos objetos, animais, pelas outras pessoas, pelo que se encontra no seu horizonte visível e pelo que está fora do aqui e do agora. Ao estimular os pais a lerem com os filhos, desde o berço, não se estimula apenas a leitura, mas um relacionamento saudável que reforça o afeto, a segurança e a confiança, e, dessa forma, criam-se as condições para que a criança se arrisque para experimentar e testar os desafios de seu ambiente. A leitura também pode ajudar na formação de rotinas e hábitos – como no caso da leitura feita antes de dormir ou em momentos específicos, como os da alimentação ou do banho. A formação de hábitos é parte importante da aprendizagem do autocontrole.

Além desses fatores gerais que contribuem para um desenvolvimento saudável, a leitura intervém como instrumento compensatório de deficiências ou limitações linguísticas das famílias. A transmissão da linguagem é o nó górdio do mecanismo de transmissão das condições de pobreza. Mesmo em famílias com níveis mais elevados de escolaridade, a linguagem oral – totalmente suficiente para que as crianças aprendam a falar e dominem a sintaxe básica de sua lingual natal – é muito limitada, tanto do ponto de vista de vocabulário quanto, sobretudo, do ponto de vista de linguagem. E, como já vimos nas observações de Hart e Risley e por Anete Lareau, também são limitadas do ponto de vista de encorajar ou inibir a expressão pelas crianças. Os livros – por mais simples que sejam – possuem um vocabulário e uma sintaxe muito mais estruturada, rica e mais próxima da linguagem formal – que é a linguagem da escola. Daí o seu poder transformador. Esse poder é tão maior quanto a leitura – especialmente para as crianças muito pequenas – for uma leitura interativa, inquisitiva, que promova a expressividade e a comunicação de ideias e de sentimentos pela criança e pelos adultos que leem para ela.

Portanto, embora não se constitua uma panaceia, a leitura desde o berço é um instrumento potencialmente poderoso para romper o círculo vicioso da pobreza que passa pela linguagem e compromete o desenvolvimento do vocabulário, da sintaxe e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo, da curiosidade e do conhecimento do mundo. Esses fatores, por sua vez, afetam a compreensão oral e, conseqüentemente, o sucesso acadêmico.

Este livro aborda dois aspectos da leitura para crianças muito pequenas. No primeiro artigo, David Dickinson revê a literatura científica contemporânea a respeito de dois assuntos pertinentes ao nosso tema. Na primeira parte de seu artigo, Dickinson revê a literatura que associa o desenvolvimento do vocabulário e da linguagem com o posterior sucesso escolar. Há inúmeros estudos que associam o domínio do vocabulário e da sintaxe, desde os primeiros meses e anos de vida, ao desempenho acadêmico – inclusive em matemática. Na sua revisão da literatura, Dickinson também ilustra como o enriquecimento vocabular facilita o próprio processo de alfabetização.

Na segunda parte de seu artigo, Dickinson revê o impacto de diferentes programas de leitura para crianças sobre o desenvolvimento da linguagem. As evidências sugerem que os programas mais eficazes possuem algumas características em comum. Entre elas, salientam-se a intensidade desses programas, a quantidade de livros lidos, o prestígio das pessoas que levam o programa às famílias e, especialmente, a leitura dialógica ou interativa para crianças de até 3-4 anos de idade.

O artigo de Perri Klass ilustra, em detalhes, a implementação de um desses programas bem sucedidos – o Reach Out and Read. Esse programa foi desenvolvido a partir do Hospital Pediátrico em Boston e hoje é adotado em mais de 30 mil clínicas nos Estados Unidos e em alguns outros países. O programa difere de outros na medida em que o livro é integrado à consulta pediátrica. Embora o programa inclua a doação de apenas um livro a cada semestre, a cada visita pediátrica, ele tem efeitos positivos comprovados, não só no vocabulário e sintaxe, mas também na formação de hábitos de leitura. É possível que o prestígio dos médicos junto às famílias seja um dos fatores associados ao sucesso do programa.

Há vários outros programas voltados para o desenvolvimento do hábito de leitura, especialmente junto às camadas menos escolarizadas e mais pobres da população. Um deles é o Parent-Child Home Program, criado ainda nos anos 1960, também nos Estados Unidos. Nesse programa, pessoas devidamente preparadas visitam as casas dos participantes durante 25 a 30 semanas por ano, fazendo duas visitas semanais. Na primeira visita eles levam e doam um livro ou brinquedo e demonstram o seu uso, na segunda visita eles estimulam os pais a demonstrarem como estão usando esses livros e brinquedos. Além disso, nessa segunda visita, eles desenvolvem atividades complementares de leitura, escrita, desenho, dramatização ou outras formas de extensão da leitura. Esse programa, implantado junto a populações extremamente carentes, também foi objeto de inúmeras avaliações positivas (Sweet e Appelbaum, 2004), especialmente no que se refere ao sucesso escolar posterior das crianças que dele participam.

## O contexto que torna eficaz a leitura desde cedo

O impacto demonstrado da formação do hábito de leitura desde cedo não deixa dúvidas quanto à sua importância, não apenas em aumentar as chances de sucesso escolar das crianças, mas também como instrumento de melhoria das condições gerais de relacionamento entre pais e filhos, adultos e crianças. No restante desta introdução, vamos detalhar alguns dos impactos mais importantes desse processo sobre o desenvolvimento infantil.

Os programas eficazes de leitura para crianças possuem três características que são exatamente as mesmas características de uma saudável relação mãe-filho, adulto-criança. Primeiro, a leitura se dá num contexto afetivo, num contexto de afetividade. Afeto e cognição caminham juntos. A criança vai gostar de ler porque gosta dos pais, dos adultos que a cercam. Segundo, a leitura se dá num contexto de alta proporção adulto-criança: geralmente a relação é de um adulto para uma criança. Essas duas características, afeto e atenção, permitem ao adulto um conhecimento muito preciso da criança, de suas necessidades, de suas capacidades e, dessa forma, permitem ao adulto estimular a criança de uma forma que ela consiga responder.

Esta terceira característica é a mais difícil de ser implantada, especialmente junto às pessoas de baixa escolaridade e com pouca familiaridade com o mundo da leitura e dos livros. Trata-se de saber interagir no nível em que a criança está, e estimulá-la de forma adequada, sem proteger ou desafiar. A literatura sobre o tema, conhecida pelo nome de sensibilidade-responsividade, especialmente os trabalhos acadêmicos de S. Landry e as intervenções neles baseadas, mostra não apenas os efeitos comportamentais dessas práticas, mas as marcas que elas deixam na conformação físico-química do cérebro e seu impacto no desenvolvimento emocional e na capacidade de ajustamento posterior dos indivíduos ao meio social (Assel, Landry, Smith e Swank, 2003; Garner, Landry e Richardson, 1991).

As mães em geral são capazes de identificar o tipo de choro de seus filhos. No desenvolvimento da linguagem, qualquer adulto – mesmo irmãos mais velhos – está biologicamente programado para adequar a entonação e flexão da voz e da fala para facilitar a aprendizagem da lingual materna. Mas nossa competência inata, como adultos ou psicólogos, vai pouco além disso. Aprender a interagir no nível adequado requer um conhecimento profundo da criança e de suas capacidades para enfrentar o próximo desafio. A capacidade de sentir e interagir no nível adequado para estimular a independência e o desenvolvimento das crianças é o grande desafio de todos os educadores – e maior ainda daqueles que nutrem profundos laços de afeto (e às vezes de posse ou possessão) com as crianças.

Do lado da criança também há algumas mudanças associadas ao seu próprio processo de desenvolvimento, e que requerem diferentes estratégias de leitura. Até os 3 ou 4 anos de idade, a leitura eficaz é a leitura interativa, é a conversa em torno das ilustrações, dos livros, dos detalhes dos livros, palavras, frases, sentimentos e expressões. É a interatividade adequada que permite ao adulto partir do livro para relacionar com outros contextos familiares à criança, e desses para o mundo dos livros, do cotidiano. A partir dos quatro anos de idade a criança já está mais interessada na história, e a leitura pode se concentrar mais no texto propriamente dito, ficando o diálogo por conta de explicações do vocabulário ou comentários preliminares ou posteriores, no contexto da leitura ou mesmo fora desse contexto.

Portanto, o contexto que torna a leitura eficaz é o mesmo contexto que torna eficaz qualquer processo de interação e de educação bem sucedido. E é por isso mesmo que qualquer tentativa de educação em ambientes institucionais – como as creches – esbarra em fortes limitações, especialmente dada a dificuldade de reproduzir um ambiente altamente afetivo, com alto grau de interação entre um adulto e poucas crianças.

## O que as crianças aprendem

Crianças com hábito de ler desde cedo aprendem tudo sobre a leitura, menos a ler. A afirmação pode parecer paradoxal, mas é correta. Raramente uma criança aprende a ler apenas pelo contato com os livros. Isso ocorre por vezes, mas não é o usual. Nem é este o propósito da leitura desde o berço. O propósito é introduzir a criança ao mundo dos livros e da leitura, ao mundo das palavras, dos conceitos, das ideias, da imaginação, dos sonhos.

Desde tempos imemoriais as sociedades usaram estratégias diversas para transmitir diferentes aspectos de sua cultura às futuras gerações. Textos transmitidos oralmente, especialmente na forma de poemas – mas também de histórias e fábulas – serviam para transmitir práticas agrícolas, crenças e práticas mitológicas e religiosas, folclore ou mesmo a história e a tradição cultural – como atestam a *Ilíada* e a *Odisséia*, entre tantos outros. A tradição da história oral também serviu durante milênios para transmitir às gerações posteriores valores e atitudes diante da vida. A compilação dos contos tradicionais, no século XIX, e suas diferentes versões nos permitem observar a evolução dessas perspectivas diante dos desafios da vida e ao longo da história.

A partir de fins do século XIX o hábito de ler para e com as crianças começa a tomar o lugar da história oral e se torna um valor e um hábito típico das famílias de classe média e das pessoas com níveis mais elevados de escolaridade. A leitura em família mantém esse caráter de transmissão da cultura, de valores e crenças, mas também assume, cada vez mais, um papel de transmissão de conhecimentos e de instrumentos de desenvolvimento cognitivo.

As contribuições que o hábito de leitura traz para o desenvolvimento infantil são inúmeras. Nos parágrafos seguintes, limitamo-nos a ressaltar as mais importantes:

- Hábito: o hábito de leitura é um hábito. E, como diz Aristóteles, virtudes não são apenas pensamentos, são hábitos. Hábitos transformam-se numa segunda natureza. Hábitos são importantes mecanismos que nos permitem repetir comportamentos com menos força do que seria necessário.

Ler exige esforço. Quem tem o hábito de ler gasta menos esforço, e, portanto, tende a ler mais. Quanto mais cedo se forma o hábito, menos esforço exigirá posteriormente.

- Foco: uma criança de 6 meses que para um segundo para olhar a face de uma outra criança no livro já começa a desenvolver a capacidade de focalizar, de concentrar-se em algo. Ao longo dos primeiros anos de vida, o hábito de ver o que está na página de um livro – sejam ilustrações ou palavras, acostuma a criança a criar e manter foco. Esta é uma habilidade crucial para o sucesso na escola e na vida.
- Atenção: cada vez mais se torna difícil captar a atenção das crianças, num mundo cheio de estímulos. A criança aprende na medida em que é capaz de disciplinar sua atenção, observar o que se passa a sua volta, o que ouve numa conversa, numa leitura. A leitura exige atenção, e é muito mais exigente do que ver televisão, histórias dramatizadas ou simplesmente ouvir histórias.
- Memória: os livros trazem informações que as crianças vão organizando em sua memória. Entre 2 e 3 anos de idade, as crianças começam a exigir do adulto uma leitura cada vez mais literal do texto – o adulto não pode mudar nenhuma palavra da leitura. E as crianças começam a completar a leitura com as palavras que rimam, as palavras que faltam, as frases seguintes. Tudo isso constitui bom treino para a memória e a organização das informações no cérebro.
- Habilidades motoras: ler livros exige uma série de habilidades motoras. Até um ano de idade, a criança não consegue virar uma página de livro, pois ainda não adquiriu o movimento de pinça. Ela vira as páginas usando a mão inteira ou “dando tapas” até que a página vire. Aos poucos ela vai adquirindo outras competências, como a capacidade de observar detalhes de formas, cores, tamanho, perspectiva, bem como a desenvolver o movimento ocular da leitura (da esquerda para a direita). Tudo isso é um treino que será extremamente valioso quando ela começar a ter de ler por conta própria.

- **Metalinguagem:** o convívio com os livros ajuda a criança a conhecer as palavras usadas no processo de leitura: página, livro, meio, começo, fim, parágrafo, palavra, letra, ponto, maiúscula, o que é palavra e o que é desenho, identificar detalhes, cores, formas, título, índice, capítulo, parte, continuar, voltar, repetir, autor, editor, ilustrador, capa, contracapa, de cabeça para baixo, de trás para diante etc. Esse vocabulário vai ajudar a criança a entender mais e melhor a linguagem da escola, e interagir com isso de forma mais bem sucedida.
- **Vocabulário, informação, conhecimento:** o vocabulário é o tijolo do conhecimento. A sintaxe é a argamassa. Vocabulário refere-se ao sentido das palavras, aos conceitos. Quanto mais lemos, mais aprendemos novas palavras. Os textos impressos – por mais simples que sejam – utilizam um vocabulário mais extenso, mais preciso e mais sofisticado do que o vocabulário que usamos no dia a dia. Mas as crianças não aprendem só novas palavras e conceitos: elas aprendem sobre o mundo – o mundo que as cerca, o aqui e o agora e o mundo distante, seja esse o mundo real ou o mundo imaginário.
- **Sintaxe:** a aprendizagem da sintaxe é indireta, decorre da própria leitura. As frases escritas tendem a ser maiores, mais complexas, mais bem elaboradas. O hábito de ler e reler, repetir as frases e conversar usando as palavras e frases do livro ajuda a criança a desenvolver suas competências sintáticas. Mas é sobretudo o diálogo em torno da leitura que leva a criança a ampliar suas explicações – ao procurar respostas para perguntas que exigem explicar o quê, quando, onde, como etc. Ao estimular a criança a recontar uma história ou dar explicações cada vez mais minuciosas, a leitura dialogada contribui para ampliar o conhecimento e o domínio da sintaxe.
- **Estratégias de compreensão:** o convívio com os livros e a conversa em torno de livros ajuda a criança a desenvolver, com naturalidade, estratégias de compreensão. A criança começa a aprender a razão de ser de um título, de um capítulo, começa a identificar os aspectos formais de diferentes textos – um poema ou uma carta, por exemplo, bem como outras características, como a intenção do autor.

Começa a fazer perguntas para entender o sentido do texto e apresentar respostas para explicar o que aconteceu, ou antecipar o que irá acontecer. Tudo isso constitui uma excepcional preparação para o trabalho da escola – e tudo isso ocorre num ambiente natural, descontraído, de conversação fluida e amigável, sentada confortavelmente no colo, no sofá ou até mesmo deitada numa cama.

- Emoções e imaginação: a leitura nos permite experimentar, transmitir e conversar a respeito de sentimentos nossos e alheios, bem como a expandir a imaginação para avaliar fatos, emoções e experimentar outras situações e outros contextos, reais ou imaginários, na nossa pele ou na pele de outros. Ela permite sair de nós mesmos, sentirmo-nos na pessoa do personagem ou usar o personagem para nos ajudar a nos conhecermos melhor. E também nos permite entender que todos compartilhamos medos, sentimentos, fraquezas, virtudes e ambições.

Cabe examinar a contribuição da leitura desde o berço para o processo de alfabetização propriamente dito. Há relatos de crianças que aprendem a ler “sozinhas” e, na prática, esses relatos se referem a crianças acostumadas aos livros desde cedo (Fox, 2011). Na prática, a maioria das crianças, em todo o mundo, precisa receber instrução formal para aprender a ler. Mas a criança acostumada com livros adquire inúmeros conhecimentos e habilidades relacionados ao processo específico de alfabetização: ela conhece rimas, conhece palavras, sílabas, letras, o nome das letras, está acostumada aos ritmos da leitura e, sobretudo, acaba conhecendo e gravando a forma ortográfica de inúmeras palavras, além, naturalmente, do seu sentido. Todas essas competências facilitam enormemente o processo da alfabetização. Por outro lado, as crianças que não vivem no mundo dos livros e da leitura, ainda quando possuam conhecimentos técnicos específicos sobre letras e sons, raramente possuem uma intimidade com as palavras, sua forma ortográfica e o seu sentido e, dessa forma, já chegam em desvantagem ao 1o ano do ensino fundamental.

Um programa de formação do hábito de leitura em casa, desde o berço, portanto, envolve muito mais do que ganhar ou comprar livros, frequentar ou não bibliotecas. Um programa requer um contexto emocionalmente saudável, uma relação de intimidade e cumplicidade entre o adulto e a criança e uma disposição para o diálogo. E, claro, uma paciência inesgotável para ler, reler, ler de novo, ler igualzinho está escrito.

Se para famílias de elevado nível educacional isso é uma prática “natural”, para a maioria das famílias, especialmente com baixo nível de escolaridade e pouca familiaridade com as práticas de leitura, isso é um desafio não trivial, mas fundamental para romper o círculo vicioso da pobreza que passa pela transmissão da linguagem – e não apenas pela aprendizagem da língua. Programas de formação de famílias leitoras envolvem desafios diversos – que incluem a disponibilidade de livros adequados de forma acessível, o desenvolvimento de modelos de demonstração, interação e incentivos de todo o tipo.

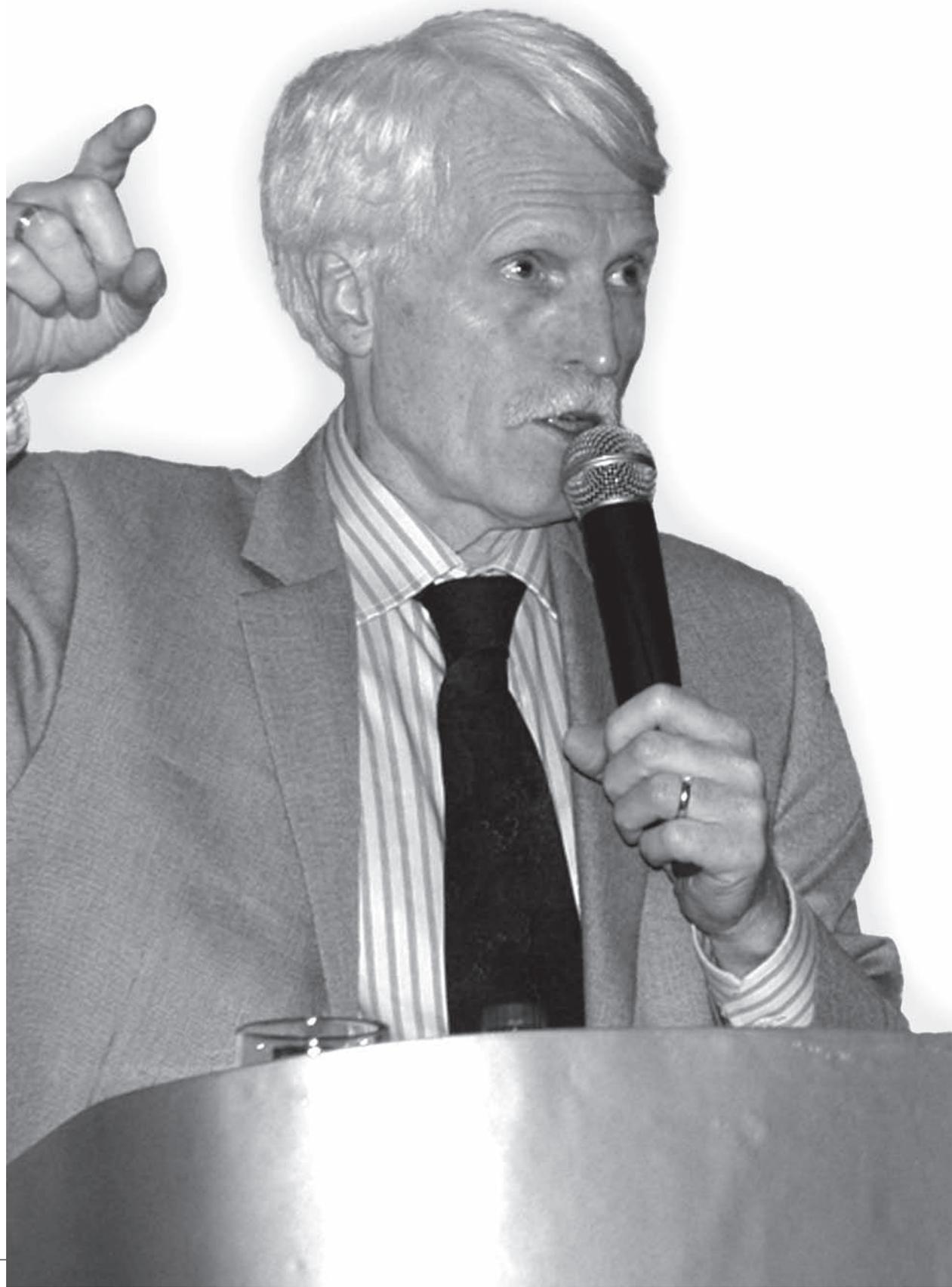
O II Seminário Internacional IAB trouxe ao Brasil conhecimento científico relevante e experiências de sucesso na implantação de programas dessa natureza. Naquela oportunidade, o IAB apresentou ao público brasileiro a Biblioteca do Bebê, realizada durante a 21ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo de 2010, na qual apresentamos alguns outros instrumentos que podem ser utilizados para esses programas: um vídeo de demonstração e uma cartilha que apresentam modelos de leitura para crianças de diferentes idades e uma publicação intitulada: “Guia IAB de Leitura para Crianças: os 600 livros que toda criança deve ler antes de entrar para a escola”.

Esperamos, com essas contribuições, estimular os educadores, ONGs e governos em todos os níveis federativos a lançar mãos à obra e se engajar nessa promissora empreitada de transformar o círculo vicioso de transmissão da pobreza num círculo virtuoso de transmissão de uma linguagem que dê às crianças menos favorecidas condições de acesso mais equitativo à escola.

## Referências

- ASSEL, M.; LOMAX-BREAM, L.; LANDRY, S.; SMITH, K.; SWANK, P. *Predicting social perspective taking: The shared role of goal directed play and early maternal interactions*. Society for Research in Child Development, Tampa, Fl., April 2003.
- CARNEIRO, P.M.; HECKMAN, J.J. *Human capital policy*. London: Institute for the Study of Labour, 2003. (IZA discussion paper, 821.)
- DIAMOND, A. A model system for studying the role of dopamine in the prefrontal cortex during early development in humans: Early and continuously treated phenylketonuria. In: C.A. NELSON; M. LUCIANA (eds.). *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge: MIT Press, 2001. p. 433-472.
- DUNCAN, J.; MILLER, E. K. Cognitive focusing through adaptive neural coding in the primate prefrontal cortex. In: D. STUSS; R.T. KNIGHT (eds.). *Principles of frontal lobe function*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 278-291.
- FOX, M. *Reading Magic*. Hartcourt: Orlando, 2011.
- GARBARINO, J. *Children and families in the social environment*. Nova York: Aldine de Gruyter, 1992.
- GARBARINO, J. Políticas de atendimento infantil: um enfoque ecológico a partir do coração In: *CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: modelos de sucesso. Educação Infantil*. Volume III. Lisa Freund, James Garbarino, John Bennett, David Dickinson e João Batista Araujo e Oliveira. Rio de Janeiro: CNC/IAB/Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 2008. p. 167-189.
- GARNER, P.; LANDRY, S.H.; RICHARDSON, M. The development of joint attention skills in preterm infants across the first two years. *Journal Infant Behavior and Development*, v. 14, n. 4. Norwood, N.J., EUA: Elsevier, 1991. p. 489-495,
- HART, B.; RISLEY, T.R. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paulo H. Bookes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Learning to talk: the social world of children*. Baltimore: Paul H. Bookes, 1997.
- LAREAU, A. *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- NIHCD. Early Child Care Research Network. Factors associated with fathers' caregiving activities and sensitivity with young children. *Journal of Family Psychology*, n. 14 (2), Newbury Park, EUA: Sage Publication, 2000. p. 200-219,
- NIHCD. Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, n. 71(4), Chicago, EUA: Chicago University Press, 2000. p. 960-980.

- SHONKOFF, J. P.; PHILLIPS, D. A. (orgs.). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press, 2000.
- SWEET, M.A.; APPELBAUM, M.I. Is Home Visiting an Effective Strategy? A Meta-Analytic Review of Home Visiting Programs for Families With Young Children. *Child Development*, n. 75(5), Chicago, EUA: Chicago University Press, 2004. p. 1.435-1.456.o



# Por que a leitura de livros com crianças desde o berço promove sucesso na leitura a longo prazo\*

David K. Dickinson e Julie A. Griffith\*\*

Nos últimos cinquenta anos, pesquisadores interessados em linguagem, leitura e nos efeitos do ambiente domiciliar e pré-escolar sobre o desenvolvimento infantil têm se esforçado para entender como os fatores ambientais delineiam, promovem e, às vezes, impedem o desenvolvimento de competências que resultam em posterior sucesso acadêmico. O estudo da linguagem tem recebido enorme atenção devido à sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano e, em particular, para o desenvolvimento da leitura – isso fortaleceu as premissas de que a linguagem é fundamental para o sucesso na leitura (Hoover e Gough, 1990; Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg e Poe, 2003; Vellutino et al., 2007b) e de que esse fundamento começa a se estabelecer muito cedo. À medida que a atenção dos pesquisadores voltou-se para as diferenças entre as trajetórias de crescimento de cada criança e grupos de crianças, tornou-se cada vez mais evidente que fatores ambientais desempenham um papel importante na determinação do tempo e do sucesso com que as crianças aprendem a ler. Algumas crianças – especialmente aquelas provenientes de lares em que os pais são pobres e com baixa escolaridade – enfrentam desafios particulares para aprender a ler (Snow, Burns e Griffin, 1998).

\* Traduzido por Izabela Miranda Guimarães.

\*\* Vanderbilt University's Peabody College.

Os estudiosos da psicologia cognitiva e do desenvolvimento vêm sondando os mistérios do desenvolvimento linguístico e desvendando as complexidades do processo de leitura. Os resultados de seus estudos tornam cada vez mais evidente o fato de que determinados tipos de experiências podem desempenhar um papel especial no avanço do desenvolvimento da linguagem. O simples ato de ler um livro reiteradamente para uma criança tem um poder notável. Além disso, os programas que colocam livros nas mãos de pais e filhos, ou, melhor ainda, que equipam os pais com estratégias eficazes para o uso de livros como parte de um processo rico do ponto de vista educacional e emocional, e que estimulam interações e gestos de carinho, foram os que promoveram a aquisição da linguagem de forma mais eficaz.

O presente artigo divide-se em três partes. Na primeira, serão apresentadas as pesquisas atuais que demonstram a ligação profunda e duradoura entre o desenvolvimento da linguagem e da leitura. Na segunda parte, serão analisados os estudos sobre aquisição da linguagem, ressaltando o fato de que esse processo desenvolve-se de forma autossustentável e que se baseia nas aprendizagens anteriores. Uma implicação importante deste conhecimento é que as aprendizagens anteriores impulsionam a aprendizagem posterior. Na terceira parte, serão discutidos os resultados dos estudos sobre os efeitos da leitura feita para crianças, desde o seu nascimento até os três anos de idade, e analisada a eficácia de programas que oferecem livros e dão orientações sobre o seu uso.

## Linguagem e leitura

**Linguagem e processo de leitura.** Compreensão de leitura é fundamental para o sucesso acadêmico a longo prazo e é altamente dependente das habilidades de linguagem que emergem cedo na vida e, em condições normais de desenvolvimento, promovem a compreensão em crianças em idade escolar e jovens adultos.

O vínculo da leitura com a linguagem oral é o núcleo do conceito denominado Visão Simplificada do Processo de Leitura (Hoover e Gough, 1990), uma teoria sobre o desenvolvimento do processo de leitura proposta há décadas, bem como do modelo mais recente denominado Modelo das Habilidades Convergentes de Leitura (Convergent Skills Model of Reading – CSMR) (Vellutino *et al.*, 2007a), que consolida e amplia ligeiramente a proposta de Hoover e Gough.

Essas duas teorias se propõem a explicar o processo de compreensão da leitura e, para isso, baseiam-se em muitos estudos similares já realizados sobre o assunto.

O CSMR supõe que inicialmente há uma dependência primária de habilidades baseadas na decodificação, como a relação dos sons às letras correspondentes, e a análise dos sons da fala por meio de pequenas unidades (por exemplo, primeiro a consciência fonológica e, mais tarde, a consciência fonêmica). Uma maior atenção aos sons juntamente com o conhecimento dos nomes das letras facilita o mapeamento das unidades de som em grafemas (Ehri *et al.*, 2001). Mais tarde, quando a capacidade de decodificação inicial já foi estabelecida, as habilidades sintáticas, semânticas e pragmáticas que apoiam a compreensão da linguagem tornam-se de primordial importância para uma compreensão de leitura bem sucedida (verificar uma hipótese muito semelhante em Snow, 1991; Snow e Dickinson, 1991). As hipóteses do CSMR foram testadas, avaliando uma grande variedade de situações que envolvem competências relativas à leitura e à compreensão da linguagem entre leitores relativamente novos (2º e 3º ano, n = 297) e um grupo de leitores mais velhos (6º e 7º ano, n = 171) oriundos de famílias de classe média.

Como esperado, as habilidades relacionadas ao domínio do processo de decodificação desempenharam um papel importante nessas duas fases, mas, ao contrário das expectativas, o conhecimento semântico foi igualmente importante nos dois grupos de idade. Ao invés de aumentar em importância com o passar do tempo, o conhecimento semântico foi uma variável constante e poderosa. Esta conclusão e os resultados de trabalhos realizados por outros pesquisadores (Nation *et al.*, 2004; Catts *et al.*, 2006) deixam claro o fato de que o conhecimento semântico é uma contribuição importante para a compreensão de leitura e que as deficiências na leitura que surgem mais tarde muitas vezes podem ser atribuídas à fragilidade nas competências linguísticas (Ricketts, Nação e Bishop, 2007).

Alguns podem perguntar se a associação entre a leitura e a linguagem é simplesmente a expressão da inteligência geral, que dá origem às duas competências. Certamente, o grau de vocabulário receptivo tem sido visto como medida da inteligência verbal.

Esta forma de associar leitura e inteligência verbal poderia levar à conclusão de que a capacidade de leitura é fortemente determinada por fatores genéticos se for levado em consideração que o QI é, em grande parte, geneticamente controlado.

Fortes evidências decorrentes de estudos recentes realizados com gêmeos apontam para fatores ambientais como determinantes primários de competências emergentes relacionadas à linguagem, leitura e sucesso escolar. Um estudo realizado com 7.179 gêmeos revelou que o desenvolvimento da linguagem e a habilidade de leitura são, em grande parte, determinados por fatores ambientais (Harlaar, Hayiou-Thomas, Dale e Plomin, 2008). Outro estudo sobre o vocabulário inicial e a linguagem expressiva constatou que os fatores ambientais explicam entre 54% e 78% da variância (Van Hulle, Goldsmith e Lemery, 2004).

Já um outro estudo realizado com gêmeos coletou medidas relacionadas à leitura e à linguagem utilizadas pelos pais com as crianças quando elas estavam com 19 meses de idade e avaliou sua prontidão para a escola quando elas tinham 63 meses (Forget-Dubois *et al.*, 2009). Este estudo e uma outra análise do mesmo conjunto de dados (Lemelin *et al.*, 2007) revelaram que a prontidão para a escola é basicamente determinada pelos fatores ambientais e que a linguagem desempenha um papel importante na predição do seu grau.

**Linguagem pré-escolar e alfabetização posterior.** O papel da linguagem e sua contribuição para o processo de aquisição da leitura é consistente com vários estudos longitudinais que encontraram associações duradouras entre linguagem e leitura posterior e com o vocabulário receptivo como sendo a competência linguística estudada mais frequentemente (Snow, Burns e Griffin, 1998; Relatório de Painel Nacional de Leitura, 2000; Vellutino, Tunmer Jaccard *et al.*, 2007b; National Early Literacy Panel, 2009).

Existe um corpo substancial de evidências que demonstram uma relação entre o início da aprendizagem do vocabulário, o apoio para a sua aquisição durante os primeiros anos e as habilidades de leitura mais tarde. O vocabulário avaliado no 4º ano está relacionado à leitura no fim do Ensino Médio (Snow *et al.*, 1991), o conhecimento de vocabulário no curso primário prevê o grau de leitura no 2º ano do Ensino Médio (Cunningham e Stanovich, 1997), e o vocabulário ao fim da pré-escola pode estar altamente correlacionado com a compreensão de leitura e decodificação seis anos mais tarde, no 6º ano (Dickinson e Tabors, 2001).

Estudos correlacionais também encontraram associações entre o vocabulário nas idades de três e quatro anos e leitura na metade do Ensino Fundamental (Walker *et al.*, 1994; Storch e Whitehurst, 2002; NICHD Early Child Care Research Network Rockville MD EUA, 2005).

O vocabulário receptivo é o componente mais estudado da língua, em parte, porque existe uma ferramenta de fácil utilização que o mede com precisão, de forma a predizer o sucesso acadêmico. Entretanto, esses estudos são muito limitados, pois consideram apenas um elemento de um sistema complexo e ignoram as contribuições do sistema linguístico como um todo.

Autores de uma meta-análise que revisou trabalhos concluídos até 2003 deram suporte empírico para esta afirmação quando verificaram que as medidas de “linguagem complexa”, isto é, unidades de linguagem que vão além de uma única palavra constituem melhores preditores da leitura posterior do que simples medidas de vocabulário (National Early Literacy Panel, 2009).

Um estudo extremamente detalhado que acompanhou a exposição das crianças à leitura em casa, e o desenvolvimento da linguagem a cada mês, de 12 a 36 meses, revelou que o tamanho médio dos enunciados das crianças e a diversidade de palavras utilizadas por elas (uma avaliação do vocabulário produtivo) aos três anos de idade estão relacionados com o desempenho dessas crianças na pré-escola e nas avaliações de nível geral da linguagem, ortografia e leitura, após controlar o nível socioeconômico e a frequência escolar (Walker *et al.*, 1994). Outro estudo examinou crianças de 4 anos de idade e seguiu o seu desenvolvimento por 2 anos. Nele, verificou-se que a linguagem aos 4 anos previu a compreensão da leitura no 2º ano e conhecimentos gramaticais associados a um vocabulário mais amplo (Muter *et al.*, 2004).

Uma outra vertente de evidências destaca os efeitos sutis e penetrantes da linguagem sobre a leitura. Por algum tempo, tem sido amplamente reconhecido que a capacidade para discriminar os sons da língua está fortemente associada ao sucesso inicial da leitura (Stanovich, 1986; Wagner e Torgesen, 1987; Torgesen *et al.*, 1997). As fontes das quais a consciência fonológica emerge não são totalmente compreendidas. Estudos empíricos demonstram que o esforço para chamar a atenção das crianças para os sons da língua pode resultar em um crescimento substancial na consciência linguística (por exemplo, o National Reading Panel, 2000 e National Early Literacy Panel, 2009).

Mas há também indícios de que a aquisição de vocabulário, especialmente quando muitas palavras com sons similares são aprendidas, ajuda a facilitar a capacidade das crianças para compreender os sons da língua. O processo pelo qual isso ocorre é conhecido como reorganização lexical (Metsala, 1999 e 2011; Metsala e Walley, 1998). Os efeitos da aprendizagem da língua na consciência fonológica começam a se evidenciar nos anos anteriores ao ingresso formal da criança na escola. O suporte para esta afirmação vem de um estudo realizado com 56 crianças que foram acompanhadas desde a infância até o primário (Silven *et al.*, 2007). Esses pesquisadores encontraram evidências de efeitos diretos da capacidade linguística em habilidades de consciência fonológica quando as crianças estavam começando a aprender a ler, bem como evidências de efeitos indiretos da linguagem, mediados pela consciência fonológica, na decodificação realizada no 1º ano escolar.

Há fortes evidências de que a linguagem desempenha um papel fundamental no sucesso da aprendizagem de leitura a longo prazo. Nos anos que precedem a entrada na escola, é possível observar a ampliação do papel da linguagem por meio de argumentos que partem da teoria dos sistemas e que medem o impacto da linguagem além do estreito conjunto de capacidades cognitivas e linguísticas tipicamente estudadas por educadores e que incluem habilidades conceituais, sociais, afetivas e de autorregulação. Nos parágrafos seguintes será feita a análise do crescimento da linguagem nos primeiros anos e as múltiplas contribuições da leitura de livros para o seu desenvolvimento.

## **O papel organizador da linguagem entre o nascimento e os cinco anos de idade**

Os pais sabem que entre o nascimento e a entrada na escola, as habilidades linguísticas das crianças desenvolvem-se de uma forma surpreendentemente rápida. O que não é tão evidente são os profundos efeitos que as competências linguísticas emergentes das crianças têm em suas habilidades conceituais, interpessoais e de autorregulação. Argumenta-se (Dickinson, McCabe e Essex, 2006) que o desenvolvimento da leitura, semelhante a outros aspectos do desenvolvimento, deve ser visto de uma perspectiva sistêmica (Ford e Lerner, 1992; Nelson, 1996) e que a linguagem está no cerne dessa complexa constelação de competências emergentes.

O núcleo central da teoria de sistemas é que o ponto do desenvolvimento no momento em que os processos estão sendo moldados em uma rede interconectada e estável ocorre quando as alterações têm os efeitos mais duradouros sobre o sistema resultante.

**A linguagem organiza vários domínios.** O florescimento da linguagem ocorre ao mesmo tempo em que outras competências conceituais e comportamentais estão tomando forma, o que proporciona a oportunidade para a linguagem interpenetrar vários domínios do desenvolvimento. O alcance do papel da linguagem no desenvolvimento tem sido estudado por Tomasello (1999). Ao analisar a biologia evolutiva e a psicologia do desenvolvimento, ele argumenta que a cognição e a habilidade de transmitir conhecimentos por meio da linguagem decorrem do desenvolvimento da capacidade das pessoas de compreender a perspectiva dos outros. Da mesma forma, Katherine Nelson (1996) avaliou extensos corpos de pesquisa sobre desenvolvimento conceitual, teoria da mente, memória, e narrativa, e as mudanças de desenvolvimento ligadas às habilidades de linguagem que emergem durante esse período. Ela concluiu que, entre as idades de dois e seis anos “... a linguagem e a cultura preenchem a mente humana. É durante esses anos que a biologia oferece a possibilidade de adequação ao mundo social” (p. 325).

Pesquisadores que estudaram o desenvolvimento social e emocional e que têm interesse no papel da cognição no processo de modelagem do desenvolvimento social (por exemplo, Saarni, 1999) observaram a importância da linguagem no desenvolvimento das capacidades relacionadas às emoções das crianças, reconhecendo que a habilidade de dominar os próprios pensamentos, sentimentos e ações é essencial para o desenvolvimento social e o sucesso escolar. Crianças na fase pré-escolar com fortes competências de autocontrole são mais capazes de estabelecer relações positivas com colegas e professores (Miller *et al.*, 2004), de demonstrar maior competência social na infância (Denham *et al.*, 2003) e ter melhor desempenho na escola (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane e Shelton, 2003). Um precursor da autorregulação é a capacidade de “controle do esforço” (Rothbart *et al.*, 2003), uma habilidade que começa a surgir, de forma consistente, por volta dos dois anos de idade (Kochanska, Coy e Murray, 2001).

As afirmações de que esta capacidade pode estar relacionada ao surgimento de habilidades linguísticas provém de um estudo realizado com gêmeos (Dionne *et al.*, 2003), que demonstrou os efeitos da hereditariedade encontrados no comportamento agressivo da criança, mas não no seu vocabulário expressivo e descobriu que a aquisição de vocabulário expressivo estava relacionada à menor agressividade. Da mesma forma, em um estudo realizado com crianças pré-escolares, Kaiser e seus colaboradores encontraram uma relação entre problemas de comportamento e linguagem limitada (Kaiser, Roberts e McCleod, 2011). Hooper *et al.* (2003) verificaram que os déficits de linguagem receptiva e expressiva, na pré-escola, serviam para prever até mesmo problemas posteriores de comportamento.

Assim, a linguagem pode ser vista como uma ferramenta que auxilia a criança a controlar suas próprias emoções e comportamentos e a estabelecer relacionamentos. Por isso, acredita-se que a capacidade linguística tem consequências de longo alcance em relação ao funcionamento social e acadêmico futuros. Adiante essa argumentação se estenderá a uma etapa mais distante, quando se discute o poder da leitura entre pais e filhos como um contexto para nutrir os múltiplos aspectos do desenvolvimento. A leitura de livros proporciona um ambiente ideal para promover a linguagem, à medida que também constrói fortes laços afetivos que oferecem oportunidades para que os pais estejam constantemente ajudando seus bebês e crianças a controlar a atenção e responder a estímulos.

**A aprendizagem inicial da linguagem facilita a aprendizagem posterior.** À medida que surgem, as competências linguísticas não exercem apenas efeitos profundos no funcionamento conceitual, social e afetivo, mas também criam competências linguísticas que tornam a aprendizagem subsequente mais fácil. A língua é um sistema autossustentável que reúne as informações adquiridas durante os anos pré-escolares. Há evidências de que ela é um sistema em constante processo de autorreforço ainda no período pré-linguístico. A capacidade de compreensão da linguagem de crianças de 14 meses de idade prediz o seu vocabulário receptivo e expressivo futuro (Watt, Wetherby e Shumway, 2006), o que sugere que o estímulo para se comunicar desde cedo pode ter efeitos benéficos.

A percepção de que a linguagem se baseia no seu próprio sucesso levou à formulação da teoria do desenvolvimento das habilidades de aprendizado de palavras, chamado de Perspectiva Emergente de Coalizão (Hirsh-Pasek, Golinkoff, Hennon e Maguire, 2004; Golinkoff e Hirsh-Pasek, 2006). Com base nos estudos da aprendizagem de palavras desde a infância até a idade pré-escolar, esta teoria postula que as crianças usam várias pistas para aprender palavras e que elas mudam à medida que as crianças tornam-se mais competentes para aprender a linguagem. Estas mudanças ocorrem porque as crianças tornam-se mais capazes de utilizar as várias opções linguísticas presentes em todos os idiomas, tais como contexto gramatical e definição de palavras e, assim, confiam menos nas suposições que fazem acerca da intenção do orador. Por exemplo, as crianças utilizam as pistas sintáticas para ajudar a detectar os significados das palavras, e esta capacidade de usar a sintaxe para determinar o seu significado varia entre as crianças – aquelas com habilidades mais fracas têm mais dificuldade para decifrar essas pistas sintáticas envolvidas na aprendizagem de novas palavras (Kemp *et al.*, 2005). Além disso, como já afirmado anteriormente, a capacidade de crianças muito jovens para interpretar a linguagem com maior rapidez está relacionada ao vocabulário e aquisição inicial da linguagem (Fernald, Perfors e Marchman, 2006) e essas habilidades iniciais de processamento são bons preditores do vocabulário de uma criança aos 8 anos de idade (Marchman e Fernald, 2008). O impacto da capacidade da aprendizagem de palavras de uma criança na fase pré-escolar também tem sido observado em estudos nos quais as crianças aprendem novos vocábulos por meio da leitura de histórias. As crianças com habilidades linguísticas mais fortes são mais aptas a aprender mais palavras do que aquelas com habilidades mais fracas, a menos que esforços especiais sejam feitos para fornecer informações explícitas de forma reiterada sobre o significado das palavras (Elley, 1989; Penno, Wilkinson e Moore, 2002).

Em suma, no período entre o nascimento e os 5 anos de idade, a competência linguística inicial facilita a orquestração de outros sistemas conceituais, afetivos, de atenção e linguagem que resultam na linguagem como um processo de autorreforço que ganha impulso durante os anos pré-escolares. A análise a seguir demonstra como os fatores ambientais influenciam a variação e o curso de aprendizagem da linguagem.

## Ambiente de apoio para a aprendizagem da linguagem

Há várias estimativas sobre o tamanho do vocabulário das crianças quando entram na escola, mas uma estimativa conservadora é de aproximadamente 5.000 palavras (Biemiller e Slonim, 2001; Biemiller, 2006). Ao se supor que as crianças não aprendem muitas palavras antes da idade de entrada na escola, o que nos Estados Unidos ocorre aos 5 anos de idade, então é possível estimar que as crianças aprendem cerca de 3 ½ palavras todos os dias, de 1 a 5 anos de idade. Além disso, nesse mesmo período, elas estão adquirindo o domínio da estrutura gramatical de sua língua e aprendendo a usar a linguagem de forma socialmente adequada. Dessa forma, as crianças têm sido consideradas gênios quando se trata da aprendizagem da língua.

As crianças são capazes de demonstrar um crescimento tão dramático, em parte, porque há adaptações biológicas que permitem aos seres humanos aprender a entender e usar a língua. Mas para alcançar esse crescimento, as crianças precisam de uma forte exposição à linguagem oral, o que inclui uma ampla gama de vocabulário que as ajude a aprender os significados das palavras e faça com que se engajem em muitas interações baseadas na linguagem com adultos que interagem com elas. Para reforçar essa aprendizagem foram identificadas seis características distintas para promover o desenvolvimento da linguagem (Dickinson, Hirsh-Pasek e Golinkoff, 2010). Depois de analisar essas características, é possível expandir as relações entre esses princípios de aprendizagem e a leitura de livros para ajudar a explicar por que a leitura de livros exerce um poder especial no estímulo à aprendizagem da linguagem.

**As crianças precisam ouvir, com frequência, muitas palavras.** Hart e Risley (1995) coletaram informações detalhadas sobre a exposição das crianças à linguagem no ambiente domiciliar, entre as idades de um e três anos, e verificaram que pais com nível escolar mais baixo expunham menos seus filhos à linguagem e, como consequência, a uma gama muito menor de vocabulário, do que pais mais bem educados. E essa diferença relativa à exposição da criança à linguagem se reflete na sua trajetória de aprendizado da linguagem.

Outros estudos correlacionais também encontraram uma variação quanto às diferentes exposições linguísticas que as crianças experimentaram e as associaram às diferenças nas taxas de aquisição de vocabulário (Hoff Ginsberg, 1991; Hoff e Naigles, 2002; Hoff, 2006b).

A simples exposição à linguagem parece desempenhar um papel importante na capacidade emergente das crianças para interpretar os significados das palavras. O suporte para esta afirmação vem de uma série de estudos feitos com bebês e crianças pequenas sobre as habilidades de processamento da linguagem. No segundo ano de vida, as habilidades das crianças para compreender rapidamente as palavras preveem a sua capacidade de compreender a linguagem e aprender novas palavras (Fernald, Perfors e Marchman, 2006) e essas habilidades continuam a se relacionar com a velocidade com que as crianças acessam a informação verbal na idade de 8 anos (Marchman e Fernald, 2008). A descoberta mais importante desta série de estudos é que essas habilidades iniciais de processamento da linguagem estão associadas à quantidade de linguagem que a criança ouve (Hurtado, Marchman e Fernald, 2007, 2008; Fernald e Weisleder, 2011). Finalmente, a exposição linguística inicial tem sido relacionada ao desenvolvimento do cérebro (Hackman e Farah, 2009), refletindo o fato de que o cérebro é mais sensível a fatores ambientais, durante a fase pré-escolar, uma vez que a densidade sináptica é maior nas áreas relacionadas à linguagem por volta dos três anos de idade (Huttenlocher, 2002).

A exposição ao vocabulário é particularmente suscetível de ter efeitos benéficos quando inclui uma densidade relativamente alta de palavras novas em relação ao total de palavras. Esta conclusão é baseada nos resultados de uma série de estudos que demonstram ser a densidade de palavras novas um melhor indicador do desenvolvimento do vocabulário do que uma simples contagem de palavras variadas (Huttenlocher *et al.*, 1991; Hoff e Naigles, 2002; Hoff, 2003; Pan, Rowe, Singer e Snow, 2005; Dickinson, Flushman e Freiberg, 2009).

**As crianças aprendem palavras quando estão interessadas.** Lois Bloom (2000) observou que a aprendizagem da linguagem desenvolve-se melhor quando se conversa sobre objetos ou ações de interesse imediato das crianças.

Para crianças com menos de 18 meses, os estudos sobre atenção conjunta – ou seja, momentos em que adultos e crianças voltam sua atenção a um mesmo objeto ou evento – revelaram que os adultos mais hábeis em criar ocasiões de atenção conjunta promovem o vocabulário mais avançado nas crianças (Tomasello e Farrar, 1986; Akhtar, Dunham e Dunham, 1991; Dunham, Dunham e Curwin, 1993). A situação inversa também foi verificada: pais que tentam redirecionar a criança e focar em objetos fora de seus interesses têm filhos que aprendem menos palavras (Dunham, Dunham e Curwin, 1993).

**As crianças aprendem melhor quando são participantes ativas e quando os adultos são atenciosos e sensíveis.** As crianças pequenas beneficiam-se ao interagir com adultos que se revezam, dividem períodos de atenção comum e expressam afeto positivo (Tomasello e Farrar, 1986; Howes, 2000). Um estudo descobriu que a reação ao contato materno, nas idades de 9 e 13 meses, está associada com a forma como as crianças alcançam diferentes etapas do desenvolvimento mais cedo (por exemplo, juntar as palavras, falar sobre o passado) (Tamis LeMonda, Bornstein e Baumwell, 2001). Outro estudo examinou crianças de 6, 12, 24 e 40 meses e encontrou taxas mais rápidas de desenvolvimento cognitivo quando as mães eram sensíveis ao foco de atenção das crianças e aos seus interesses. O grau de resposta das mães foi especialmente importante para crianças em risco médico devido ao baixo peso (Landry, Smith, Miller Loncar e Swank, 1997). Outro estudo constatou que as conversas que ocorrem entre adultos e crianças, no contexto de uma atividade lúdica, e que se baseiam nos interesses delas, oferecem novos conceitos lexicais que são suscetíveis de serem mantidos por muito tempo (por exemplo, Golinkoff, 1986).

**As palavras são aprendidas quando os significados são esclarecidos.** Para as palavras serem bem aprendidas, as crianças precisam de ajuda para entender o que elas significam. À medida que as crianças conversam com seus pais, elas podem ser auxiliadas a compreender o sentido das palavras, por exemplo, ao ter um adulto explicando diretamente a definição de uma palavra, demonstrando com exemplos ou utilizando entonação e gestos para sinalizar o sentido.

Tais estratégias, quando utilizadas pelos pais no diálogo com seus filhos pré-escolares, estão relacionadas a uma melhor aprendizagem (Weizman e Snow, 2001). O ensino direto de significados das palavras também acelera o processo de sua aquisição na sala de aula (Elley, 1989; Biemiller, 2006; Biemiller e Boote, 2006). O significado das palavras também pode adquirir importância quando uma nova palavra é usada no meio de uma atividade contínua e as palavras são usadas para descrever um objeto ou conceito que se relaciona com os outros que estão sendo discutidos. Por exemplo, é mais provável aprender a palavra “tornozelo” como o nome de uma parte da perna no contexto de uma conversa sobre pés, pernas ou dedos do pé do que quando usada fora de contexto (ex.: “Meu tornozelo dói”).

**Vocabulário e gramática são aprendidos em conjunto.**

Enquanto a linguagem inclui componentes distintos (por exemplo, vocabulário, gramática, sistema fonológico) que podem ser estudados e medidos separadamente, crianças experimentam e aprendem a língua como um conjunto interligado. Portanto, não é surpreendente que a quantidade e diversidade de estímulos verbais que as crianças recebem se relacionam ao crescimento do vocabulário e da gramática (Huttenlocher *et al.*, 1991; Snow, Barnes, Chandler *et al.*, 1991; Hart e Risley, 1995). Vocabulário e gramática não podem ser vistos isoladamente. Ao contrário, eles complementam um ao outro. Em uma grande amostra de crianças com idades entre 16 e 30 meses (N = 1.461), Dixon e Marchman (2007) constataram que vocabulário e gramática desenvolvem-se paralelamente. As crianças aprendem o vocabulário através da gramática e a gramática através do vocabulário, de forma bidirecional (Imai *et al.*, 2008). Ao observar o contexto linguístico em que as palavras aparecem, as crianças obtêm informações sobre a parte de uma palavra inserida num discurso (Imai *et al.*, 2008) e, uma vez que uma palavra é conhecida, ao observar os diversos contextos linguísticos nos quais as palavras são usadas, as crianças detectam as diferentes nuances do seu significado (Gillette *et al.*, 1999).

**O poder especial da leitura.** É interessante enumerar as formas pelas quais os princípios que favorecem a aprendizagem da linguagem podem ser maximizados por meio da leitura de livros.

1) *Exposição a frases gramaticais.* Os livros são contextos ideais para criar oportunidades em que as crianças possam ser expostas a muitas situações linguísticas ricas em vocabulário variado, para que incorporem, de forma clara, diversas construções gramaticais. Os textos presentes nos livros tendem a ter palavras que aparecem com frequência mais baixa na linguagem oral (Dickinson e Tabors, 2001) e, visto que os livros abordam temas variados que levam pais e filhos para fora de seu ambiente imediato, eles naturalmente incentivam a utilização de uma gama mais ampla de palavras do que ocorre no curso das conversas cotidianas. Uma vez que a leitura de livros é uma atividade baseada na linguagem, o tempo que as mães e os bebês passam lendo juntos são oportunidades ricas. Isso ocorre porque a leitura apresenta um vocabulário variado e sentenças que possuem construções gramaticais mais complexas e completas do que a linguagem oral usada em quase todo o restante do dia.

2) *Sinergia de atenção e interesse.* A leitura oferece um contexto ideal para criar momentos de atenção conjunta, porque os livros para bebês são desenvolvidos com o objetivo de atrair o interesse das crianças por meio do uso de cores fortes, contrastes intensos e representação do que é apelativo para a criança pequena. A página do livro fornece um claro foco de atenção e, ao contrário dos brinquedos móveis, tais como bolas e caminhões, os livros são seguros e permanecem relativamente estacionários. Além disso, é bastante fácil para um adulto atento perceber o que atrai a criança e para que ela chame a atenção dos pais para figuras interessantes, utilizando uma ampla variedade de pistas, incluindo gestos, sons e palavras. Assim, a atenção pode ser controlada tanto pela criança quanto pelos adultos.

3) *Participantes ativos envolvidos em interações responsivas com significados esclarecidos.* A leitura de livros constitui uma interação bem definida quando a mãe pode se concentrar em seu filho e fazer esforços para responder aos seus interesses. Ao usar o livro como foco e as rotinas de interação familiar como contexto linguístico, mãe e filho têm clareza quanto a seus papéis e quanto aos significados das palavras e frases sendo usadas.

Nos parágrafos seguintes serão apresentados os resultados de estudos sobre os efeitos de experiências de leitura de livros com as crianças durante os três primeiros anos de idade.

## **O apoio ao desenvolvimento da linguagem entre o nascimento e os três anos de idade**

Embora existam muitos possíveis domínios de desenvolvimento que poderiam ser alvos de uma intervenção orientada para bebês e crianças pequenas, as evidências apresentadas constituem um forte argumento de que o foco mais importante deve ser a linguagem. A linguagem é afetada pelos padrões de comunicação em casa e constitui um aspecto do desenvolvimento em que há defasagens consistentes entre crianças de lares em que os pais são pobres e têm baixa escolaridade. O momento em que os fatores biológicos podem ser influenciados positivamente para promover o desenvolvimento precoce da linguagem e ter efeitos duradouros é do nascimento até os 5 anos de idade. Finalmente, há abordagens bem fundamentadas que apoiam o aprendizado inicial da linguagem e que podem ser destinadas aos pais a um custo relativamente baixo – intervenções que envolvem o fornecimento de livros e orientação aos pais sobre como interagir com os filhos de uma maneira sensível.

Em uma análise prévia de intervenções destinadas a promover o desenvolvimento da linguagem em crianças muito pequenas, foi observado que a maioria dos programas que pretendem fomentar o desenvolvimento da leitura desde cedo, geralmente usando profissionais que visitam as casas e oferecem aos pais um amplo leque de apoio e orientações, raramente demonstram ter muito impacto. Em contraste, as intervenções com algumas características bem definidas provaram ter maior grau de sucesso: 1) oferecem aos pais orientações específicas sobre a forma de interagir com seu filho, 2) dão aos pais um livro ou um brinquedo que pode ser usado como parte de interações futuras, e 3) voltam a atenção para a linguagem, o comportamento e para as interações linguísticas. As intervenções que têm a leitura de livros como foco possuem a garantia de uma ampla disseminação porque os livros são objetos culturalmente valorizados, relativamente baratos e com os quais os adultos são pelo menos um pouco familiarizados.

Ademais, proporcionam oportunidades recorrentes para envolver as crianças nas interações que ativam todos os princípios da aprendizagem da linguagem já discutidos.

Há forte apoio empírico para a utilização da leitura de livros como núcleo de uma intervenção.

Desde a década de 1990 tem havido vários estudos de meta-análise de pesquisas experimentais de intervenções que incluíram o trabalho com crianças desde os primeiros anos de vida até os anos em que entram na escola. Embora os critérios utilizados para selecionar os estudos, a faixa etária das crianças incluídas e a natureza do estudo (por exemplo, observacional, experimental) sejam diferentes, todos concluíram que a leitura de livros tem efeitos benéficos moderados e que o impacto da leitura de livros é mais evidente nas habilidades linguísticas (Scarborough e Dobrich, 1994; Bus, van Ijzendoorn e Pellegrini, 1995; Mol *et al.*, 2008; National Early Literacy Panel, 2009; Maulis e Neuman, 2010). Estimativas do grau de impacto da leitura de livros variam de acordo com as idades das crianças, o tipo de intervenção e os resultados das avaliações utilizadas, mas o que é constante é a constatação de que os esforços para promover a linguagem que incluem livros têm efeitos benéficos. Com base nos resultados de duas análises recentes (National Early Literacy Panel, 2009; Maulis e Neuman, 2010) é seguro assumir que um efeito modesto de 0,5 pode ser obtido por meio dessas intervenções. No entanto, análises de estudos que consideram as idades do nascimento até os três anos encontraram evidências de que os efeitos são maiores em crianças mais novas.

## **Leitura de livros para crianças do nascimento aos 3 anos, linguagem, alfabetização e preparação para a escola**

Há relativamente poucos estudos sobre a leitura de livros entre as crianças muito jovens, mas o trabalho que tem sido feito repetidamente indica que as intervenções que empregam a leitura em combinação com um apoio tutorial aos pais têm grande potencial para promover o desenvolvimento da linguagem. Para entender plenamente o potencial da leitura de livros, é preciso discutir uma série de resultados que incluem, mas não se limitam, às medidas da linguagem e de outros aspectos do desenvolvimento infantil a elas relacionados.

Iniciaremos a análise de dados sobre os efeitos da leitura de livros a partir de estudos longitudinais de observação e dos estudos experimentais com intervenções controladas. Em seguida, discutiremos brevemente as evidências que apontam para a necessidade de intervenções com pais de baixa renda e pouca escolaridade e concluiremos com uma breve discussão sobre programas promissores que buscam promover o desenvolvimento da linguagem ao fornecer livros e orientações aos pais, em diferentes países.

**Frequência e idade de início de leitura de livros.** Dado de que a leitura de livros pode ter efeitos benéficos para as crianças, a questão mais fundamental sobre o impacto da leitura sobre elas é a sua frequência. Mesmo que a medida de frequência de leitura seja baseada em depoimentos dos pais e, portanto, esteja sujeita aos efeitos da condição social, os registros sobre essa frequência ajudam a prever diversos resultados. Uma das primeiras meta-análises sobre a leitura de livros (Bus, van Ijzendoorn e Pellegrini, 1995) permitiu observar que a frequência de leitura foi mais importante que a classe social na previsão do desenvolvimento da criança.

A importância da frequência de leitura para crianças do nascimento aos três anos foi claramente revelada pelas conclusões de um estudo que incluiu 2.581 mães, das quais 39% delas eram adolescentes (Raikes *et al.*, 2006). Todas tinham rendimentos limitados, e cerca de metade tinha o segundo grau completo ou um nível de estudo equivalente. Registros diários de leitura de livros entre crianças falantes de inglês relacionaram-se a medidas de vocabulário e compreensão de linguagem aos 14 e 24 meses. O conhecimento acerca da linguagem das crianças e do seu desenvolvimento cognitivo aos três anos de idade foi predito por registros de leitura regular realizada por mães falantes de espanhol e mães falantes de inglês, que relataram ler regularmente. Com base nesse estudo, foi possível identificar as complexas interdependências entre os fatores demográficos e experimentais e concluiu-se que “para as crianças falantes do inglês, o período de 14 a 24 meses parece ser o período no qual a linguagem infantil e a leitura de livros realizada pela mãe podem, juntos, iniciar um efeito de ‘bola de neve’ para experiências subsequentes de leitura de livros e de desenvolvimento” (p. 944).

Considerando todos os resultados com crianças de 14 meses até o fim da coleta de dados aos três anos de idade, concluiu-se que “processos dinâmicos postos em movimento durante esta fase parecem ter importantes implicações para o desenvolvimento de crianças de baixa renda que vivem em uma sociedade altamente letrada” (p. 947).

Uma demonstração adicional do impacto a longo prazo de ler desde cedo vem de um estudo de gêmeos que procurou separar efeitos ambientais dos genéticos em relação à prontidão para a escola. Pesquisadores (Forget-Dubois *et al.*, 2009) rastream crianças de 6 a 63 meses e descobriram que o nível socioeconômico está fortemente relacionado à preparação para a escola, mas seus efeitos foram mediados de duas maneiras: o nível socioeconômico afetou a frequência da leitura de livros e a leitura de livros foi diretamente relacionada à preparação para a escola. Isso também afetou a linguagem expressiva.

Há também evidências de que a idade em que os pais começam a ler para as crianças é importante. Um estudo observacional concluiu que em famílias em que a leitura foi realizada com crianças a partir dos 8 meses, as crianças tiveram um desenvolvimento inicial da linguagem mais robusto (Debaryshe, 1993). O estudo de uma intervenção foi realizado com famílias de classe média para determinar quando as crianças começam a beneficiar-se de experiências sistemáticas de leitura de alta qualidade. Um grupo de pais foi instruído a se envolver na leitura interativa quando seus bebês tinham 4 meses de idade, e os outros quando os seus filhos tinham 8 meses de idade. A condição que incluiu os bebês mais velhos mostrou-se eficaz, com habilidades de linguagem melhoradas sendo identificadas quando os bebês tinham 12 e 16 meses de idade (Karrass e Braungart Rieker, 2005), mas não foram detectados benefícios particulares para o grupo que recebeu as experiências de leitura muito cedo.

**Estudos observacionais de estilos de leitura de livros.** Os estudos sobre o impacto da leitura de livros surgiram a partir do trabalho de pesquisadores interessados na linguagem infantil que procuravam identificar as origens da habilidade da criança para estabelecer valores de referência e usar isso para promover a aprendizagem da linguagem (Tomasello e Farrar, 1986).

Um primeiro estudo observacional de Ninio (1980) analisou as interações entre mães e bebês que tinham entre 17 e 22 meses de idade. Realizado em Israel, o estudo comparou 20 mães de classe média e 20 de classe baixa e encontrou diferenças claras na forma como as mães procuravam envolver as crianças com os livros, e essas diferenças afetam a taxa de desenvolvimento da linguagem das crianças. As mães tendem a usar uma de três rotinas de interação: fazendo um dos dois tipos de pergunta “O que é aquilo?”, “Onde está aquilo?” ou simplesmente nomeando objetos. Mães oriundas de todas as classes sociais eram mais propensas a pedir que as crianças com maior desenvolvimento verbal nomeassem as coisas (“O que é aquilo?”). Entre as mães de baixa renda, os outros dois formatos de interação, pedir a crianças para apontar para os objetos e dar nomes a eles, foram usados igualmente com todas as crianças, exceto com as mais desenvolvidas verbalmente. Enquanto as mães provenientes de classe média eram mais propensas a nomear os objetos para as crianças com menor desenvolvimento verbal e pedir respostas que eram apontadas pelas crianças com habilidades de linguagem mais desenvolvidas, as mães de baixa renda falavam menos, usavam poucos nomes para designar as ações e características dos objetos e o ritmo de desenvolvimento da linguagem de seus filhos era mais lento. Esse estudo é discutido em detalhes, porque traz à tona várias informações importantes que foram encontradas repetidamente. Em primeiro lugar, as mães e as crianças estabelecem rotinas que estruturam como as crianças se envolverão com livros. Em segundo lugar, essas rotinas refletem o nível atual de desenvolvimento das crianças e oferecem apoio na medida em que elas adquirem mais linguagem. Terceiro, as mães variam em sua percepção das respostas das crianças, e esta sensibilidade aos estímulos de seus filhos pode afetar o grau com que elas são capazes de calibrar as exigências que fazem das crianças. Assim, as rotinas interacionais que têm influência direta no desenvolvimento da linguagem são estabelecidas precocemente, variam de acordo com o contexto educacional e econômico dos pais e estão relacionadas às taxas de aprendizagem da linguagem pelas crianças.

Um estudo semelhante foi realizado nos Estados Unidos, em que foram comparados os estilos de leitura de mães da classe trabalhadora de origem caucasiana e afro-americana (Andersonyockel e Haynes, 1994). Os autores encontraram muitas semelhanças na forma como os livros foram usados, mas observaram que as mães afro-americanas usaram significativamente menos comportamentos de questionamento e que as crianças caucasianas produziam comentários em resposta às perguntas, enquanto as crianças afro-americanas produziam mais comentários espontâneos. Este estudo deixa claro o fato de que fatores relacionados à identidade étnica e cultural também tendem a afetar a forma como as mães interagem com seus bebês, e os diferentes estilos de interação têm implicações sobre o que as crianças aprendem sobre a linguagem e a maneira como se envolvem com livros.

Um estudo sobre as abordagens de leitura entre 126 mães adolescentes encontrou uma variação de estilo na forma como lidam com seus filhos na idade de 7 a 24 meses. As mães diferem na maneira como dão apoio às crianças para compreender uma história, no seu nível de conforto durante a leitura com o uso da história como uma situação de diálogo a respeito do livro, e na medida em que fizeram perguntas que encorajavam as crianças a pensar. O estilo materno foi relacionado ao desenvolvimento da linguagem das crianças, que demonstrou melhores resultados quando elas foram incentivadas a participar da leitura e tiveram apoio durante o processo de compreensão do texto. Os estilos de leitura mais eficazes, aqueles que dão apoio às crianças para compreenderem, eram relativamente raros (30 de 126 mães) e concentraram-se entre as mães mais verbais e as que eram mais propensas a continuar a desenvolver seu nível educacional.

As mães que se sentem à vontade lendo e discutindo livros podem fazer da leitura do livro um evento rico em oportunidades para aprender uma gama complexa de conhecimentos sobre como os livros devem ser lidos e interpretados e o tipo de linguagem que é usada neles (Snow, 1983).

Uma análise cuidadosa das interações acerca da leitura de livros entre uma mãe altamente educada e seu filho, quando ele ainda estava nos estágios iniciais da aprendizagem da linguagem, forneceu evidências de que ler livros cria um contexto que expõe as crianças a um vocabulário rico.

Estudos subsequentes sobre os efeitos de experiências com os livros na aquisição, pelas crianças, do tipo de linguagem utilizada nos livros, forneceram evidências adicionais de que as crianças que estão imersas no processo de leitura de livros adquirem formas especializadas de usar a linguagem associada aos livros (Sulzby, 1985; Purcell-Gates, 1988).

### **Estudos experimentais sobre estilos de leitura de livros.**

Muitos estudos experimentais têm procurado incentivar os pais a adotar formas de ler e discutir livros que, segundo as teorias, deveriam resultar em aumento da aprendizagem. Os dados observacionais encontrados estão associados com melhores resultados. São os resultados destas intervenções que foram revistos na meta-análise discutida anteriormente e revelados como positivos. O método mais comum adotado é a leitura dialógica. Nessa abordagem, os pais são incentivados a fazer da leitura do livro uma conversa sobre ele, fazendo perguntas sugeridas destinadas a incentivar a participação da criança.

A leitura dialógica foi inicialmente desenvolvida e avaliada com pais de classe média com crianças entre as idades de dois e três anos, e foram encontrados efeitos benéficos em uma série de medidas da linguagem produtiva (Whitehurst, Falco, *et al.*, 1988). O modelo tornou-se rapidamente popular e tem sido usado em vários estudos, mas geralmente com crianças entre 3 e 5 anos. Esta mudança de foco na população estudada pode ter sido um erro, porque um estudo de meta-análise publicado recentemente sobre a leitura dialógica descobriu que ela perde seu valor com as crianças mais velhas (Mol *et al.*, 2008). Pode ser que esse método seja mais adequado para a leitura de livros com bebês e crianças mais novas.

A primeira extensão do uso de leitura dialógica para crianças de baixa renda foi feita no México. O pesquisador usou métodos dialógicos de leitura com crianças de dois anos de idade em uma creche de um centro comunitário (Valdez Menchaca e Whitehurst, 1992). Durante um período de 6 a 7 semanas, o pesquisador envolveu crianças, selecionadas por terem as habilidades de linguagem mais defasadas, em 30 sessões de leitura de 10 a 12 minutos.

Foram observados fortes efeitos positivos em medidas padronizadas da linguagem. Os autores do trabalho concluíram que:

A implementação dessa intervenção em uma creche é relevante para o potencial de aplicação de programas de intervenção precoce nos países subdesenvolvidos. Estes países não têm recursos econômicos para implementar programas de intervenção intensiva, como o Head Start. Programas de intervenção em pequena escala, como o presente estudo, demonstraram que apesar das precárias condições de operação desta creche, o programa de leitura dialógica teve um impacto sobre o desenvolvimento linguístico das crianças. ... Esperamos que a exposição contínua a atividades de livros ilustrados produzam efeitos maiores e mais duradouros [...] (p. 113).

Dois amplos esforços têm sido realizados para treinar os pais na utilização de métodos de leitura dialógica em bibliotecas públicas. No primeiro, os pais foram instruídos sobre a leitura dialógica com crianças de 28 meses de idade, quer em sessões de uma hora na biblioteca ou por meio de um vídeo de treinamento (Huebner, 2000). Esse projeto usou amostras aleatórias, incluiu 588 crianças e obteve efeitos claramente positivos. Análises de vídeos das sessões de leitura revelaram um aumento de quatro vezes na utilização de métodos dialógicos pelo grupo experimental. E também revelaram que a atenção das crianças a enunciados complexos e longos e a quantidade de diálogos produzidos durante o evento de leitura aumentaram consideravelmente. Curiosamente, eles notaram que os pais que não tinham recebido o treinamento não usavam os métodos recomendados, o que sugere que a apresentação de orientações a todos os pais deve ser valorizada. Em um estudo posterior, os pesquisadores descobriram que o uso contínuo dos métodos mantinha-se, e os pais relataram uma redução no estresse relativo à formação educacional dos filhos. O treinamento pessoal provou ser mais eficaz do que o baseado em vídeo, mas a quantidade de pais que só receberam o treinamento por meio de vídeo superou o grupo de controle. Um estudo subsequente analisou o valor comparativo do treinamento por meio de vídeo e o treinamento pessoal, utilizando o mesmo projeto de pesquisa básica (Huebner e Meltzoff, 2005). Nesse caso, alguns pais receberam treinamento ao vivo, a outros foram enviadas fitas de vídeo. Alguns receberam um acompanhamento sobre o método por meio de conversas telefônicas, e alguns utilizaram as fitas de vídeo por conta própria.

Efeitos benéficos foram observados na linguagem expressiva das crianças em todas as abordagens e o impacto foi semelhante entre os métodos de intervenção, exceto para os pais com baixa escolaridade. Portanto, para aqueles que têm apenas o nível de ensino médio, é necessário o treinamento ao vivo.

## Fatores de risco e leitura de livros

Existem grandes diferenças, previsíveis e bem documentadas, entre as crianças de origens socioeconômicas mais e menos favorecidas nos Estados Unidos (Bishop e Edmundson, 1987; Dickinson, 1987; Hart e Risley, 1995; Whitehurst e Lonigan, 1998, 2001; Strickland, 2001; Tarullo e Zill, 2002) e em outras sociedades industrializadas (Elder, 2005; Magnuson e Waldfogel, 2005; Leseman e Tuijl, 2006; McNaughton, 2006). Esta variabilidade no apoio ao desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar que ocorre em casa tem um impacto que perdura na linguagem das crianças, nas habilidades de leitura e no sucesso escolar em geral (Dickinson e Smith, 1994; Walker *et al.*, 1994; Hart e Risley, 1995; Dickinson, 2001; NICHD, 2001; Tabors, Roach e Snow, 2001; Tabors, Snow e Dickinson, 2001; Weizman e Snow, 2001). Estes resultados refletem o triste fato de que as famílias que vivem na pobreza enfrentam vários desafios complexos, que incluem a baixa escolaridade, depressão, estresse e tempo limitado para gastar com seus filhos. Todos esses fatores limitam a quantidade de tempo que eles têm para passar com os filhos e podem prejudicar a qualidade da iniciação ao mundo da linguagem que eles são capazes de proporcionar. Como resultado, as variáveis relativas à classe social estão relacionadas com o crescimento linguístico da criança, porque a intervenção dos pais tende a ser limitada (Hoff, 2003, 2006a). Essas famílias são especialmente vulneráveis, porque elas geralmente enfrentam múltiplos desafios. Um exemplo de como isso pode ocorrer vem de um estudo de mães adolescentes. O estudo examinou o apego mãe-filho e descobriu que ter uma mãe com baixa habilidade verbal ampliava os riscos de um desenvolvimento pobre da linguagem das crianças, quando havia problemas com a qualidade desse apego (Oxford e Spieker, 2006).

## Generalizando para o Brasil

A pesquisa sobre leitura de livros tem sido limitada a poucos países, portanto é difícil saber em que medida os dados dos países que foram estudados podem se estender para o Brasil. Um estudo realizado no Chile examinou as práticas de leitura entre 188 famílias de diferentes origens SES (Strasser e Lissi, 2009). Eles encontraram uma baixa taxa de alfabetização e descobriram que 42% das famílias tinham menos de 10 livros em casa. Esses livros tendem a vir de lojas de produtos rurais, supermercados e vendedores de rua, ao invés de vir de livrarias. Esse padrão de aquisição sugere que os livros são, muitas vezes, de má qualidade, e que muitos podem ser livros de colorir ou simplesmente livros de colagens. Famílias pobres, no Chile, possuem acesso limitado a lugares que vendem livros de literatura infantil de alta qualidade, e questões semelhantes de disponibilidade provavelmente existem em muitos países. Na verdade, as dificuldades de acesso podem tornar-se cada vez mais comuns, mesmo nas comunidades em áreas economicamente favorecidas, à medida que o número de livrarias diminui sob a pressão de sistemas de distribuição eletrônica. Compras de livros realizadas pela internet estão em ascensão, por isso o acesso diferencial à internet e acesso associado ao crédito pode se traduzir em acesso diferenciado aos livros.

Os estudos realizados com populações diferentes revelam de forma consistente que o nível de escolaridade dos pais afeta a leitura: pais mais bem educados normalmente adotam mais métodos para promover a leitura. A frequência da leitura provavelmente está associada ao nível socioeconômico num país como o Brasil. Além disso, como é o caso nos Estados Unidos, há provavelmente diferenças nas abordagens de leitura de livros entre os grupos étnicos. A evidência sobre isso vem da Holanda, onde as interações das mães holandesas do Suriname foram comparadas com as das mães turco-holandesas e com as holandesas. Diferenças na quantidade de conversa foram associadas com o nível de escolaridade, mas as diferenças étnicas, que podem ter sido associadas com as crenças sobre a criação dos filhos, também afetou a forma como as mães leem (Bus, Leseman e Keultjes, 2000).

É preciso ter cuidado ao presumir a existência de diferenças associadas ao nível socioeconômico devido aos resultados de um estudo realizado no Chile por Demendoza (1995). Nesse projeto, foram observadas mães de crianças de 12 a 24 meses de idade com níveis socioeconômicos maiores e menores, e os pesquisadores descobriram que as mães, nos dois grupos, ajustavam seus estilos para combinar com as habilidades de seus filhos, o que indicou que todos os pais foram sensíveis aos níveis de linguagem deles, e que podem ajustar o seu próprio comportamento em conformidade com o de seu filho. Também um estudo realizado nos Estados Unidos com pais de diferentes origens descobriu que os métodos de leitura associados com a leitura dialógica não foram utilizados de forma espontânea pelos pais (Huebner e Meltzoff, 2005). Assim, qualquer intervenção deve pressupor que todos os pais vão se deparar, em algum momento, com novos métodos a serem recomendados.

Embora as diferenças determinadas a partir de grupos sejam relevantes, há também diferenças específicas de cada família no que é denominado “orientação acadêmica” das famílias. Uma análise recente de um enorme banco de dados contendo entrevistas com mais de 70.000 casos elaborados a partir de 27 países, representando todo o espectro da filosofia política (por exemplo, do estilo comunista ao estilo mais democrático), analisou o impacto de ter livros em casa sobre a mobilidade social das famílias (Evans *et al.*, 2010). Esse estudo original partiu da premissa de que as famílias variam quanto à sua orientação no que se refere à importância da educação e operacionalizou esta hipótese usando as lembranças das pessoas sobre o número de livros que tinham em sua casa enquanto cresciam. Após controlar o nível de renda, a escolaridade, o momento histórico e o cenário do país, os autores descobriram que a quantidade de livros em casa estava associada a um aumento substancial de anos que as crianças frequentam a escola. O impacto que a posse de livros tem entre as famílias com o mínimo de educação e menor quantidade de livros é maior. Em todos os países, entre famílias sem educação formal, o impacto de possuir 25 livros, em vez de nenhum, era de 2 anos adicionais de escolaridade. Se eles possuíam 500 livros isso era equivalente a mais 2 anos de escolaridade. Ademais os pais com o primeiro grau de escolaridade (8 a 9 anos), que tinham 25 livros ao invés de nenhum, também acrescentaram cerca de 2 anos de escolaridade.

São apresentados dados de vários países que contrastam famílias que não possuem nenhum livro com as que possuem 500. No Chile, o único país da América do Sul no conjunto de dados, ter os livros em casa resultou em 5,3 anos adicionais de escolaridade, em Portugal, 4,1 anos adicionais e, na Espanha, em 4,7 anos a mais. Estas são as correlações, mas não podem ser interpretadas no sentido de que colocar mais 25 livros em casa irá resultar em tais alterações na escolaridade, e sim de que famílias estruturadas de uma determinada forma adquirem livros, os mantêm, e os passam de uma geração para a outra, escolarizando e ensinando. Embora simplesmente dar livros não crie uma orientação acadêmica nas famílias, as intervenções podem ajudar os pais e os bebês a experimentar os prazeres da leitura e a ter um amor pela leitura e pelos livros, o que pode alimentar as atitudes que levam à valorização do processo educacional.

## **Leitura de livros, apego mãe-filho e regulação da atenção**

A aquisição da linguagem ocorre no contexto das interações entre adultos e crianças. Inseridos nessas interações estão períodos de atenção conjunta, quando o adulto e a criança focam o mesmo objeto ou evento. Idealmente há um ajuste sensível e complexo que leva a ações confortantes e compreensivas por meio das quais os pais apoiam e promovem o desenvolvimento da linguagem e da sua interação com as crianças. Essa dinâmica dá origem a fortes laços afetivos entre mães e filhos, o que também promove o desenvolvimento da linguagem. A leitura de livros é um cenário em que as habilidades dos pais para participar de tais interações podem ser observadas.

**Estudos longitudinais de observação.** No primeiro estudo que explora esta questão, Bus e van Ijzendoorn (1988) constataram que em grupo de crianças de 1 ½ anos de idade, 3 ½ anos de idade e 5 ½ anos de idade, as crianças que tinham uma relação mais segura com os pais eram mais focadas e precisavam menos de disciplina durante as sessões de leitura. Este aspecto foi replicado posteriormente com crianças de 44 a 63 meses de idade (Bus e van Ijzendoorn, 1997).

Em outro estudo, mães de crianças com relações de confiança bem estabelecidas apresentaram diferentes padrões na forma como se relacionavam quando comparadas às mães de crianças com um relacionamento menos seguro. Essas se mostraram mais capazes de se envolver em uma forma de diálogo interativo de leitura com os seus filhos de 18 e 20 meses de idade (Bus, Belsky, van Ijzendoorn e Crnic, 1997). Finalmente, um estudo com base em dados de um questionário confirmou os achados anteriores: em comparação com crianças com relação de apego inseguras, aquelas com relações seguras e que tiveram livros lidos para elas com mais frequência foram mais interativas nas sessões de leitura, e tiveram menos necessidade de disciplina (Bus e van Ijzendoorn, 1995).

Esse mesmo padrão de resultados foi obtido num estudo longitudinal que comparou o efeito do vínculo mãe-filho entre 12 e 15 meses de idade e a leitura de livros quando as crianças tinham 24 meses de idade (Frosch *et al.*, 2001). Uma característica interessante no estudo foi a inclusão da leitura entre pais e filhos com 24 meses de idade. Quando os pais e mães liam com as crianças, havia uma forte correlação entre a cordialidade, agilidade, o estímulo cognitivo e o interesse, entusiasmo e humor de maneira geral. No entanto, esses indicadores positivos de envolvimento na idade de 24 meses não estavam relacionados com as observações anteriores feitas a partir da relação de apego entre mãe e filho. Esta descoberta sugere que a disposição das crianças e a capacidade de participar em eventos de leitura, de uma certa forma, não é algo inerente à criança, mas reflete um histórico de interações. Esta descoberta também sugere que se os adultos podem alterar a forma como eles se relacionam com seus filhos, pode ser possível estabelecer novos padrões de relacionamento que trazem consigo mudanças benéficas relativas ao vínculo afetivo, linguagem e regulação da atenção.

Os estudos relacionados à relação de apego indicam que as crianças com mais grau de apego são mais suscetíveis de estabelecer e manter a atenção em conjunto com suas mães, além de que há menos interrupções causadas pela necessidade de disciplinar.

A habilidade diferencial para estabelecer a atenção conjunta pode ter um impacto sobre os benefícios que se obtêm a partir dos eventos de leitura. Esta afirmação é sustentada pelos resultados do trabalho que observou crianças de 18 e 22 meses de idade que foram designadas para a leitura de um livro (Fletcher *et al.*, 2005). As crianças com vocabulário mais robusto tinham longos períodos simultâneos de atenção conjunta, e a duração da atenção conjunta aos 18 meses previu o vocabulário produtivo aos 24.

**Treinamento responsivo.** Dada a importância da relação de apego para o desenvolvimento geral das crianças, estratégias de intervenção foram desenvolvidas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de formação desse vínculo de apego. Elas foram avaliadas detalhadamente em uma monografia anterior, portanto, só são resumidas brevemente aqui.

O método mais bem desenvolvido é o *Playing and Learning Strategies* (PALS – Estratégias para Brincar e Aprender), um programa de treinamento de reações de respostas maternas (Landry, Smith e Swank, 2006; Landry, Smith, Swank e Guttentag, 2008). O PALS visa a ajudar consistentemente as mães a fornecerem respostas rápidas e sensíveis às ações da criança para, assim, manifestar afeto de forma positiva e ajudar a criança a direcionar sua atenção, além de fornecer a ela pistas linguísticas. É possível chegar a esse resultado com profissionais treinados para visitar os pais e ensinar às mães novas estratégias, que são demonstradas com exemplos por meio de vídeo. A mãe testa as estratégias e, em seguida, assiste e analisa a fitas de vídeo de si mesma, de como interage com seu filho. Os dados da avaliação indicam que, como resultado de sua participação na intervenção, as crianças eram mais comunicativas e cooperativas (Landry, Smith e Swank, 2006). Os pais que participaram da intervenção demonstraram aumento na expressão de carinho e na habilidade de ajudar as crianças a manterem seu foco de atenção. As mães que foram treinadas quando seu filho era ainda criança e durante os anos pré-escolares que se seguiram, demonstraram melhor capacidade de reação e de auxílio para que a criança mantenha sua atenção voltada para o livro.

Melhoria nas habilidades de linguagem e vocabulário complexo também ocorreu quando os pais receberam apoio depois que seu filho tinha idade suficiente para usar ativamente a linguagem (Landry, Smith, Swank e Guttentag, 2008).

Uma abordagem similar está sendo testada em consultórios pediátricos (Mendelsohn, Mogilner *et al.*, 2001). No *Video Interaction Project* (VIP – Projeto de Interação por Vídeo), quando as mães vão ao pediatra para uma visita de rotina, elas também recebem ajuda para aprender a ser sensíveis ao interagir com suas crianças e bebês. As mães recebem orientações sobre como envolver seus filhos com um brinquedo novo, são filmadas enquanto tentam usar estas estratégias e, em seguida, assistem e discutem o vídeo. Elas vão para casa com um panfleto com as orientações, o brinquedo e a fita de vídeo que são incentivadas a partilhar e debater com outros. Vários estudos rigorosos sobre testes controlados aleatórios foram realizados e constataram efeitos benéficos do método (Mendelsohn, Dreyer *et al.*, submetido para publicação). Em um estudo, 150 voluntários foram aleatoriamente divididos em grupos de controle ou grupo de intervenção (VIP), e a análise dos eventos que envolvem a leitura de livros encontrou efeitos significativos em crianças de mães com pelo menos o 7º ano do Ensino Fundamental (ver Mendelsohn, Mogilner *et al.*, 2001). Os efeitos foram observados em medidas de inteligência, linguagem expressiva (tanto na avaliação direta quanto na observação naturalística PLS-4) e uma tendência para uma redução de quase 50% na necessidade de atenção especial na escola.

Em contraste, para mães com nível educacional inferior à 7ª série, o VIP mostrou impactos significativos apenas para a linguagem expressiva, baseada em medidas de observação. A pesquisa continua a explorar o impacto do VIP, com evidências de que ele resulta em uma melhor sensibilidade na criação dos filhos, comportamentos menos conturbados e no desenvolvimento cognitivo e linguístico (Mendelsohn, Dreyer *et al.*, submetido para publicação). O programa VIP está sendo ampliado para crianças de pré-escola.

## Programas de distribuição de livros, eficácia e recomendações

Dado o potencial do poder da leitura de livros para promover a linguagem e a alfabetização, tem havido uma rápida disseminação de programas que distribuem livros para os pais. Esses programas foram implantados e avaliados em vários países. Há intervenções que distribuem livros por meio de bibliotecas locais e outras que utilizaram clínicas médicas. Existe uma variabilidade no tipo de material distribuído (livros, informações sobre alfabetização, CDs, brinquedos etc.), no fato do treinamento ser ou não oferecido e, se fornecido, se está inserido no conteúdo da formação (por exemplo, treinamento de leitura, treinamento contínuo para médicos), do país (Reino Unido, Estados Unidos, Finlândia), da população em que a intervenção foi feita e da natureza e quantidade de dados coletados. As pesquisas conduzidas na maior parte destes programas são muito fracas, mas os programas merecem discussão, porque o padrão geral dos resultados são encorajadores e apontam para os mecanismos de implementação que foram utilizados nos diferentes países. Esta revisão não inclui o Reach Out and Read (ROR) e programas nos Estados Unidos que usam o modelo ROR, embora tenham uma pesquisa-base muito mais forte, porque ele está sendo discutido detalhadamente em outro artigo deste livro.

*Bookstart* é um programa que tem sido amplamente aplicado no Reino Unido. Baseado em bibliotecas públicas, o programa começou em Birmingham, com 300 famílias de centros urbanos. O contato foi feito primeiramente com mães com 36 semanas de gravidez, em que as famílias receberam quatro pacotes de livros ao longo de dois anos. Um grupo de controle, com crianças que não receberam os pacotes do *Bookstart* também foi acompanhado durante o estudo longitudinal (Moore e Wade, 2003). Os dados incluíram questionários, que foram distribuídos seis meses depois que o primeiro pacote de livros do *Bookstart* foi recebido, registros sobre atividades domésticas e estudos observacionais realizados cerca de dois anos após o primeiro pacote de livros ser recebido, uma avaliação de base sobre o início da vida escolar, e outra avaliação (SAT) por volta dos 7 ½ anos de idade. Os questionários revelaram que a maioria (71%) dos pais comprou mais livros para seus filhos e 28% afirmou gastar mais tempo com seus filhos partilhando livros depois de receber um pacote do *Bookstart*.

Os registros feitos a partir das atividades em casa revelaram que as crianças que participaram tiveram probabilidade significativamente maior *Bookstart* do que as crianças do grupo de controle de listar os livros como parte de suas atividades favoritas depois de receberem o pacote do *Bookstart*, e os pais dessas crianças foram significativamente mais propensos a dar livros como presentes para elas. Estudos observacionais em casas de família descobriram que os pais cujos filhos participaram do *Bookstart* tinham probabilidade significativamente maior do que o grupo comparativo de ler o texto completo dos livros, falar sobre a história e incentivar as crianças a fazer previsões e conexões – ou seja, a empregar todos os precursores das competências de leitura posterior. Após a entrada na escola, a avaliação de base, que foi administrada a todas as crianças da cidade pelas autoridades locais, revelou que as crianças do *Bookstart* estavam à frente de um grupo controle selecionado aleatoriamente (n = 41), especialmente nas categorias referentes a números e leitura. Finalmente, a avaliação do SAT (teste de avaliação nacional administrado a todos os alunos, na Inglaterra, em três momentos ao longo da sua escolaridade) administrada aos 7 ½ mostrou que as crianças do *Bookstart* foram significativamente melhores do que o grupo de controle em todas as áreas.

O programa *Cradle Club* (Clube do Berço) foi desenvolvido em conjunto com o *Bookstart* e oferecido como uma sessão matinal realizada para os pais e seus bebês durante o qual os bibliotecários instruem os pais sobre como brincar e ler com seus filhos (Moore e Wade, 2003). Bibliotecários informaram que o programa era muito popular e acreditavam que com ele os pais ajudavam a melhorar as habilidades de comunicação e os encorajava a partilhar livros com os filhos. Os profissionais de saúde acreditam que o método permitiu realizar discussões acerca do processo de leitura e que algumas famílias compraram livros como presentes, ao invés de doces. Professores do ensino infantil, que possuem crianças *Bookstart* e crianças não *Bookstart*, observaram que o programa teve efeitos positivos para toda a família e, em alguns casos, tentaram implantar programas semelhantes para as crianças não *Bookstart* para compensar as oportunidades que podem ter sido perdidas.

Também com base no Reino Unido, o programa *Boots Books for Babies* distribui livros e informações através de centros de saúde locais (Bailey *et al.*, 2002). Um programa, com duração de três anos, baseado no *Bookstart*, foi implementado a partir de 1998-2000 e distribuiu pacotes de livros para os responsáveis, em exames de audição aos nove meses em centros de saúde locais.

Profissionais da saúde receberam um treinamento de curta duração, no início do programa, por meio de uma parceria com uma faculdade local. Os pacotes continham dois livros infantis, um folheto sobre a biblioteca local, cópias de poemas infantis comuns, um cartaz sobre os recursos da comunidade e o link para um site que estaria disponível em outras línguas, quando necessário. Depois de dois anos, o impacto dos livros do projeto *Boots Books for Babies* foi avaliado por meio de questionários feito com os pais. Alguns pais disseram que usaram a biblioteca mais cedo do que eles teriam usado antes do programa existir, e o número de crianças registradas nas bibliotecas locais subiu 54%.

*Babies Need Books* (Bebês Necessitam de Livros), também no Reino Unido, empregou métodos semelhantes, uma vez que foram distribuídos livros e informações em centros de saúde, clínicas infantis, grupos de pais e de crianças (Hall, 2001). Ao mesmo tempo, as bibliotecas locais estocaram uma coleção de livros destinada a atrair essas crianças e seus responsáveis. Dados de circulação da biblioteca revelaram que 26% das crianças no projeto *Babies Need Books* eram usuárias da biblioteca. As entrevistas por telefone com os pais revelaram que a leitura compartilhada do livro foi uma parte importante da rotina da maioria das famílias, com a oportunidade de passar algum tempo especial juntos e de promover conquistas por meio da leitura do livro. Eles também mencionaram que, após a intervenção, os avós começaram a dar às crianças livros em vez de doces como presentes.

Outro programa de distribuição de livros baseado em bibliotecas é o *Bookbabies*, com sede na Finlândia (Vanobbergen *et al.*, 2009). O objetivo do programa é incentivar a “diversão com os livros”, um slogan escolhido de modo a não intimidar os pais. O grupo-alvo para essa intervenção, que durou dois anos, foi composto por 82 casais flamengos com bebês, com uma ênfase especial em famílias de difícil alcance. O projeto foi baseado nas bibliotecas locais, que também serviram de plataforma para workshops e sessões de informação para os pais. Em entrevistas de acompanhamento, os pais notaram especialmente o foco sobre o entretenimento em relação ao foco sobre o desempenho.

Eles também relataram que, após o programa *Bookbabies*, eles estavam mais suscetíveis a apresentar livros a seus filhos em uma idade menor do que eles estariam antes de participarem do programa.

## Conclusão

Pesquisas sobre o desenvolvimento infantil a partir de perspectivas múltiplas estabeleceram, sem qualquer sombra de dúvida, o fato de que o período que vai do nascimento aos três de idade é crítico para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e interpessoal da criança. Em certa medida, o poder desses anos advém do fato de que o cérebro está amadurecendo rapidamente e é sensível a estímulos ambientais ou à falta de estímulos. Além disso, esse é o momento em que os sistemas linguísticos, cognitivos e afetivos e de autocontrole estão se desenvolvendo e sendo interligados. Esse processo de leitura de livros tem um impacto duradouro sobre padrões de interação interpessoal que, por sua vez, tem consequências duradouras para as crianças. À medida que os pais leem com as crianças, eles têm oportunidades de realizar interações frequentes com a sensibilidade adequada, de utilizar uma riqueza linguística que atrai crianças a conversar sobre livros, o mundo da linguagem e das ideias. No entanto, a maioria dos pais não tira o máximo de proveito de forma espontânea das oportunidades em que têm acesso a livros e muitos não possuem acesso a livros de alta qualidade. Vários programas implantados em diversos países têm demonstrado que esses desafios podem ser superados. Uma distribuição de informações e de livros de alta qualidade em larga escala é possível quando coordenada por meio de agências respeitadas da comunidade, especialmente se os pais são sensíveis e beneficiam-se de informações sobre a melhor forma de envolver o seu filho. Há poucos dados convincentes de que a simples distribuição de livros seja de muito valor, mas há um amplo apoio para a proposição de que a combinação de livros e orientações tem grande potencial de resultar em formas mais eficazes e frequentes de leitura, além de promover melhoria na linguagem das crianças e nas suas competências de autorregulação.

## Referências

- AKHTAR, N.; DUNHAM, F.; DUNHAM, P.J. Directive interactions and early vocabulary development – The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, n. 18(1), p. 41-49, 1991.
- ANDERSONYOCKEL, J.; HAYNES, W. O. Joint book-reading strategies in working-class African-American and white mother-toddler dyads. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(3):583-593, 1994.
- BAILEY, M.; HARRISON, C.; BROOKS, G. The Boots Books for Babies Project: Impact on Library Registrations and Book Loans. *Journal of Early Childhood Literacy*, n. 2(1), p. 45-63, 2002.
- BIEMILLER, A. Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In: D.K. DICKINSON; S.B. NEUMAN. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 2006. II, p. 41-51.
- BIEMILLER, A.; BOOTE, C. An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, n. 98(1), p. 44-62, 2006.
- BIEMILLER, A.; SLONIM, N. Estimating root Word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, n. 93(3), p. 498-520, 2001.
- BISHOP, D.V.M.; EDMUNDSON, A. Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, n. 52, p. 156-173, 1987.
- BLOOM, L. The intentionality model of word learning: How to learn a word, any word. In GOLINKOFF, R., HIRSH-PASEK, K., BLOOM, L., SMITH, L., WOODWARD, A., AKHTAR, N., TOMASELLO, M. e HOLLICH, G. *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (pp. 19-50). NY: Oxford University Press, 2000.
- BUS, A.G.; BELSKY, J.; VAN IJZENDOORN, M.H.; CRNIC, K. Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 12(1), p. 81-98, 1997.
- BUS, A.G.; LESEMAN, P.P.M.; KEULTJES, P. Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, n. 32(1), p. 53-76, 2000.
- BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H. Mother-Child Interactions, Attachment, and Emergent Literacy: A Cross-Sectional Study. *Child Development*, n. 59(5), p. 1.262, 1988.
- BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H. Mothers Reading to Their 3-Year-Olds – the Role of Mother-Child Attachment Security in Becoming Literate. *Reading Research Quarterly*, n. 30(4), p. 998-1.015, 1995.
- BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H. Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, n. 35(1), p. 47-60, 1997.

- BUS, A.G., VAN IJZENDOORN, M.H.; PELLEGRINI, A. D. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, n. 65(1), p. 1-21, 1995.
- CATTS, H. W.; ADLOF, S. M.; WEISMER, S. E. Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, n. 49(2), p. 278-293, 2006.
- CUNNINGHAM, A.E.; STANOVICH, K.E. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, n. 33(6), p. 934-945, 1997.
- DEBARYSHE, B.D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, n. 20(2), p. 455-461, 1993.
- DEMENDOZA, O. A. P. Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, n. 10(3), p. 261-272, 1995.
- DENHAM, S.A.; BLAIR, K. A.; DEMULDER, E.; LEVITAS, J.; SAWYER, K. Preschool emotional competence: Pathways to social competence. *Child Development*, n. 74, p. 238-256, 2003.
- DICKINSON, D.K. Oral language, literacy skills and response to literature. *The dynamics of language learning: Research in the language arts*. J. Squire. Urbana, IL, National Council of Teachers in English: 147-183, 1987.
- DICKINSON, D. K. Putting the pieces together: The impact of preschool on children's language and literacy development in kindergarten. In: D.K. Dickinson; P.O. Tabors. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes Publishing, 2001. p. 257-287.
- DICKINSON, D.K.; FLUSHMAN, T.R.; FREIBERG, J.B. Language, Reading and Classroom Supports: Where We Are and Where We Need to Be Going. In: B. RICHARDS; M.H. DALLER; D. MALVERN et al. *Vocabulary studies in first and second language acquisition: The interface between theory and application*. Hampshire: Palgrave-MacMillan, 2009. p. 396-429.
- DICKINSON, D.K.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. *Increasing Vocabulary in Preschoolers: Using Cognitive Science to Guide Pedagogy*. Nashville: Vanderbilt University, 2010.
- DICKINSON, D.K.; McCABE, A.; ANASTASOPOULOS, L.; PEISNER-FEINBERG, E.; POE, M.D. The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, n. 95(3), p. 465-481, 2003.
- DICKINSON, D.K.; McCABE, A.; ESSEX, M.A. A window of opportunity we must open to all: The case for high-quality support for language and literacy. In: D.K. DICKINSON; S.B. NEUMAN. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford, 2006. II, p. 11-28.
- DICKINSON, D.K.; SMITH, M.W. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, n. 29(2), p. 104-122, 1994.

- DICKINSON, D.K.; TABORS, P.O. (eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes Publishing, 2001.
- DIONNE, G.; TREMBLAY, R.; BOIVIN, M.; LAPLANTE, D.; PERUSSE, D. Physical aggression and expressive vocabulary in 19-month-old twins. *Developmental Psychology*, n. 39(2), p. 261-273, 2003.
- DIXON, J.A.; MARCHMAN, V.A. Grammar and the lexicon: Developmental ordering in language acquisition. *Child Development*, n. 78(1), p. 190-212, 2007.
- DUNHAM, P.J.; DUNHAM, F.; CURWIN, A. Joint-Attentional States and Lexical Acquisition at 18 Months. *Developmental Psychology*, n. 29(5), p. 827-831, 1993.
- EHRI, L.C.; NUNES, S.R.; WILLOWS, D.M.; SCHUSTER, B.V.; YAGHOUB-ZADEH, Z.; SHANAHAN, T. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, n. 36, p. 250-287, 2001.
- ELDER, B.N. Early predictors of emergent and conventional literacy skills: *A longitudinal investigation*. United States – California, University of California, Davis, 2005.
- ELLEY, W.B. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, n. 24, p. 174-187, 1989.
- EVANS, M.D.R.; KELLEY, J.; SIKORA, J.; TREIMAN, D. J. Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, n. 28(2), p. 171-197, 2010.
- FERNALD, A.; PERFORNS, A.; MARCHMAN, V.A. Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, n. 42(1), p. 98-116, 2006.
- FERNALD, A.; WEISLEDER, A. Early Language Experience is Vital to Developing Fluency in Understanding. In: S.B. NEUMAN; D.K. DICKINSON. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford, 2011. III.
- FLETCHER, K.L.; PEREZ, A.; HOOPER, C.; CLAUSSEN, A.H. Responsiveness and attention during picture-book reading in 18-month-old to 24-month-old toddlers at risk. *Early Child Development and Care*, n. 175(1), n. 63-83, 2005.
- FORD, D.H.; LERNER, R.M. *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park: Sage, 1992.
- FORGET-DUBOIS, N.; DIONNE, G.; LEMELIN, J.P.; PERUSSE, D.; TREMBLAY, R.E.; BOIVIN, M. Early Child Language Mediates the Relation Between Home Environment and School Readiness. *Child Development*, n. 80(3), p. 736-749, 2009.

- FROSCH, C.A.; COX, M.J.; GOLDMAN, B.D. Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, n. 47(4), p. 445-474, 2001.
- GILLETTE, J.; GLEITMAN, H.; GLEITMAN, L.; LEDERER, A. Human simulations of vocabulary learning. *Cognition*, n. 73(2), p. 135-176, 1999.
- GOLINKOFF, R.M.; HIRSH-PASEK, K. Baby wordsmith – From associationist to social sophisticate. *Current Directions in Psychological Science*, n. 15(1), p. 30-33, 2006.
- GOLINKOFF, R.M. ‘I beg your pardon?’: the preverbal negotiation of failed messages *Journal of child Language*, 13, 455-476, 1986.
- HACKMAN, D.A.; FARAH, M.J. Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in cognitive sciences*, n. 13(2), p. 65-73, 2009.
- HALL, E. Babies, Books and ‘Impact’: problems and possibilities in the evaluation of a Bookstart Project. *Educational Review*, n. 53(1), p. 57-64, 2001.
- HARLLAR, N.; HAYIOU-THOMAS, M.E.; DALE, P.S.; PLOMIN, R. Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, n. 51(3), p. 688-705, 2008.
- HART, B.; RISLEY, T. *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Batimore: Brookes Publishing, 1995.
- HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R.; HENNON, E.A.; MAGUIRE, M.J. Hybrid theories at the frontier of developmental psychology: The emergentist coalition of word learning as a case in point. In: D.G. HALL; S.R. WAXMAN. *Weaving a lexicon*. Cambridge: MIT Press, 2004. p. 173-204.
- HOFF, E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, n. 74(5), p. 1.368-1.378, 2003.
- HOFF, E. Environmental supports for language acquisition. In: D.K. DICKINSON; S.B. NEUMAN. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 2006a. p. 163-172.
- HOFF, E. How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, n. 26(1), p. 55-88, 2006b.
- HOFF, E.; NAIGLES, L. How children use input in acquiring a lexicon. *Child Development*, n. 73, p. 418-433, 2002.
- HOFF GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, n. 62(4), p. 782-796, 1991.
- HOOPER, S. R.; ROBERTS, J. E.; ZEISEL, S. A.; POE, M. Core language predictors of behavioral functioning in early elementary school children: Concurrent and longitudinal findings. *Behavioral Disorders*, n. 29(1), p. 10-24, 2003.

- HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, n. 2(2), p. 127-160, 1990.
- HOWSE, R. B.; CALKINS, S. D.; ANASTOPOULOS, A. D.; KEANE, S. P.; SHELTON, T. L. Regulatory contributions to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, n. 14, p. 101-119, 2003.
- HOWES, C. Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, n. 9(2), p. 191-204, 2000.
- HUEBNER, C. E. Promoting Toddlers' Language Development Through Community-Based Intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, n. 21(5), p. 513-535, 2000.
- HUEBNER, C.; MELTZOFF, A. N. Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology*, n. 26(3), p. 18, 2005.
- HURTADO, N.; MARCHMAN, V. A.; FERNALD, A. Spoken Word recognition by Latino children learning Spanish as their first language. *Journal of Child Language*, n. 34(2), p. 227-249, 2007.
- HURTADO, N.; MARCHMAN, V. A.; FERNALD, A. Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. *Developmental Science*, n. 11(6), p. F31-F39, 2008.
- HUTTENLOCHER, J.; HAIGHT, W.; BRYK, A.; SELTZER, M.; LYONS, T. Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, n. 27, p. 236-248, 1991.
- HUTTENLOCHER, P.R. *Neural plasticity: The effects of environment on the development of the cerebral cortex*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.
- IMAI, M.; LI, L.; HARYU, E.; OKADA, H.; Hirsh-Pasek, K.; GOLINKOFF, R. e SHIGEMATSU, J. Novel noun and verb learning in Chinese-, English-, and Japanese-speaking children. *Child Development*. 79, 979-1000, 2008.
- KAISER, A. P.; ROBERTS, M. Y.; McCLEOD, R.H. Young Children with Language Impairments: Challenges in Transition to Reading. In: S.B. NEUMAN; D.K. DICKINSON. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford, 2011.
- KARRASS, J.; BRAUNGART RIEKER, J. M. Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, n. 26(2), p. 133-148, 2005.
- KEMP, N.; LIEVEN, E.; TOMASELLO, M. Young children's knowledge of the "determiner" and "adjective" categories. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, n. 48(3), p. 592-609, 2005.
- KOCHANSKA, G.; COY, K. C.; MURRAY, K. T. The development of self-regulation in the first four years of life. *Child Development*, n. 72(4), p. 1.091-1.111, 2001.

- LANDRY, S.H.; SMITH, K.E.; MILLER LONCAR, C.L.; SWANK, P.R. Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, n. 33(6), p. 1.040-1.053, 1997.
- LANDRY, S.H.; SMITH, K.E.; SWANK, P.R. Responsive Parenting: Establishing Early Foundations for Social, Communication, and Independent Problem-solving skills. *Developmental Psychology*, n. 42(4), p. 627-642, 2006.
- LANDRY, S.H.; SMITH, K.E.; SWANK, P.R.; GUTTENTAG, C. A responsive parenting intervention: The optimal timing across early childhood for impacting maternal behaviors and child outcomes. *Developmental Psychology*, n. 44(5), p. 1.335-1.353, 2008.
- LEMELIN, J.P.; BOIVIN, M.; FORGET-DUBOIS, N.; DIONNE, G.; SEGUIN, J.R.; BRENDGEN, M.; VITARO, F.; TREMBLAY, R.E.; PERUSSE, D. The genetic-environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, n. 78, p. 1.855-1.869, 2007.
- LESEMAN, P.P.M.; TUIJL, C.V. Cultural diversity in early literacy: Findings from Dutch Studies. In: D.K. DICKINSON; S.B. NEUMAN. *Handbook of early literacy research*. New York, Guilford, 2006. p. 211-228.
- MAGNUSON, K. A.; WALDFOGEL, J. Early Childhood Care and Education: Effects on Ethnic and Racial Gaps in School Readiness. *Future of Children*, n. 15(1), p. 169-196, 2005.
- MARCHMAN, V.A.; FERNALD, A. Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, n. 11(3), p. F9-F16, 2008.
- MAULIS, L.M.; NEUMAN, S.B. The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, vol. 80, n. 3, p. 300-335, set. 2010.
- McNAUGHTON, S. Considering culture in research-based interventions to support early literacy. In: D.K. DICKINSON; S.B. NEUMAN. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guilford, 2006. p. 229-242.
- MENDELSON, A.L.; DREYER, B. P.; BROCKMEYER, C.A.; BERKULE-SILBERMAN, S.B.; MORROW, L.M. Fostering Early Development and School Readiness in Pediatric Settings. In: S.B. NEUMAN; D.K. DICKINSON. *Handbook of Early Literacy Research*. New York: Guildford. No prelo.
- MENDELSON, A.L.; MOGILNER, L.N.; DREYER, B.P.; FORMAN, J.A.; WEINSTEIN, S.C.; BRODERICK, M.; CHENG, K.J.; MAGLOIRE, T.; MOORE, T.; NAPIER, C. The Impact of a Clinic-Based Literacy Intervention on Language Development in Inner-City Preschool Children. *Pediatrics*, n. 107(1), p. 130, 2001.

- METSALA, J.L. Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, n. 91, p. 3-19, 1999.
- METSALA, J.L. Lexical Reorganization and the Emergence of Phonological Awareness. In: S.B. NEUMAN; D.K. DICKINSON. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 2011.
- METSALA, J.L.; WALLEY, A.C. Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations; Precursors to phonological awareness and early reading ability. *Education and cognitive development: A natural experiment*. J.L. MORRISON; F.J. SMITH; M. DOW-EHRENSBERGER. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 789-799.
- MILLER, A.L.; GOULEY, K.K.; SEIFER, R.; DICKSTEIN, S.; SHIELDS, A. Emotions and behaviors in the head start classroom: Associations among observed dysregulation, social competence, and preschool adjustment. *Early Education and Development*, n. 15(2), p. 147-165, 2004.
- MOL, S.E.; BUS, A.G.; DE JONG, M.T.; SMEETS, D.J.H. Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, n. 19, p. 7-26, 2008.
- MOORE, M.; WADE, B. Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, n. 55(1), p. 3-13, 2003.
- MUTER, V.; HULME, C.; SNOWLING, M.J.; STEVENSON, J. Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, n. 40(5), p. 665-681, 2004.
- NATION, K.; CLARKE, P.; MARSHALL, C.M.; DURAND, M. Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech Language and Hearing Research*, n. 47(1), p. 199-211, 2004.
- NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Jessup: National Institute for Literacy, 2009.
- NATIONAL READING PANEL. *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read Reports of the subgroups*. Jessup: National Institute for Literacy, 2000.
- NELSON, K. *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- NICHD. EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. Child-care and family predictors of preschool attachment and stability from infancy. *Developmental Psychology*, n. 37(6), p. 847-862, 2001.
- NICHD. EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK ROCKVILLE MD US. Pathways to Reading: The Role of Oral Language in the Transition to Reading. *Developmental Psychology*, n. 41(2), p. 428-442, 2005.

- NINIO, A. Picture-Book Reading in Mother-Infant Dyads Belonging to Two Subgroups in Israel. *Child Development*, n. 51(2), p. 587-590, 1980.
- OXFORD, M.; SPIEKER, S. Preschool language development among children of adolescent mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, n. 27(2), p. 165-182, 2006.
- PAN, B.A.; ROWE, M.L.; SINGER, J.D.; SNOW, C.E. Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, n. 76(4), p. 763-782, 2005.
- PENNO, J.F.; WILKINSON, I.A.G.; MOORE, D.W. Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, n. 94(1), p. 23-33, 2002.
- PURCELL-GATES, V. Lexical and syntactic knowledge of written narrative held by well-read-to kindergartners and second graders. *Research in the Teaching of English*, n. 22, p. 128-160, 1988.
- RAIKES, H.; LUZE, G.; BROOKS GUNN, J.; RAIKES, H. A.; PAN, B. A.; TAMIS LEMONDA, C. S.; CONSTANTINE, J.; TARULLO, L. B.; RODRIGUEZ, E. T. Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes During the First Three Years of Life. *Child Development*, n. 77(4), p. 924-953, 2006.
- RICKETTS, J.; NATION, K.; BISHOP, D.V.M. Vocabulary is important for some, but not all reading skills. *Scientific Studies of Reading*, n. 11(3), p. 235-257, 2007.
- ROTHBART, M.K.; ELLIS, L.K.; RUEDA, M.R.; POSNER, M.I. Developing mechanisms of temperamental effortful control. *Journal of Personality*, n. 71(6), p. 1.113-1.143.
- SAARNI, C. *The development of emotional competence*. New York: Guilford, 1999.
- SCARBOROUGH, H. S.; DOBRICH, W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, n. 14, p. 245-302, 1994.
- SILVEN, M.; POSKIPARTA, E.; NIEMI, P.; VOETEN, M. Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, n. 99(3), p. 516-531, 2007.
- SNOW, C. E. Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, n. 53(2), p. 165-189, 1983.
- SNOW, C.E. The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, n. 6(1), p. 5-10, 1991.
- SNOW, C.E.; BARNES, W.S.; CHANDLER, J.; GOODMAN, I.F.; HEMPEHILL, L. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard, 1991.

- SNOW, C.E.; BURNS, M.S.; GRIFFIN, P. (eds.). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Research Council, National Academy Press, 1998.
- SNOW, C.E.; DICKINSON, D.K. Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In: A.C. PURVES; E. JENNINGS. *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and school*. Albany: Suny Press, 1991.
- STANOVICH, K.E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, n. 21, p. 360-407, 1986.
- STORCH, S.A.; WHITEHURST, G.J. Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, n. 38, p. 934-947, 2002.
- STRASSER, K.; LISSI, M.R. Home and Instruction Effects on Emergent literacy in a Sample of Chilean Kindergarten Children. *Scientific Studies of Reading*, n. 13(2), p. 175-204, 2009.
- STRICKLAND, D.S. Early intervention for African American children considered to be at risk. In: S.B. NEUMAN; D.K. DICKINSON. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford, 2011.
- SULZBY, E. Children's emergent reading of favorite storybooks. *Reading Research Quarterly*, n. 20(4), p. 458-481, 1985.
- TABORS, P.O.; ROACH, K.A.; SNOW, C.E. Home language and literacy environment: Final results. In: D.K. DICKINSON; P.O. TABORS. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes Publishing, 2001. p. 111-138.
- TABORS, P.O.; SNOW, C.E.; DICKINSON, D.K. Homes and schools together: Supporting language and literacy development. *Beginning literacy with language: Young Children learning at home and school*. D.K. DICKINSON; P.O. TABORS. Baltimore: Brookes Publishing, 2001. p. 313-334.
- TAMIS LeMONDA, C. S.; BORNSTEIN, M.H.; BAUMWELL, L. Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, n. 72(3), p. 748-767, 2001.
- TARULLO, L.B.; ZILL, N. *Faces: An assessment battery to track children's cognitive development in Head Start and early elementary school*. NICHD Workshop on Cognitive Development Measures for Large-Scale Studies. Washington: National Center for Education Statistics, 2002.
- TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- TOMASELLO, M.; FARRAR, M.J. Joint attention and early language. *Child Development*, n. 57(6), p. 1.454-1.463, 1986.
- TORGESSEN, J.K.; WAGNER, R.K.; RASHOTTE, C.A.; BURGESS, S.R.; HECHT, S.A. Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to-fifth grade children. *Scientific Studies of Reading*, n. 1, p. 161-185, 1997.

- VALDES MENCHACA, M.C.; WHITEHURST, G.J. Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, n. 28(6), p. 1.106-1.114, 1992.
- VAN HULLE, C.A.; GOLDSMITH, H H.; LEMERY, K.S. Genetic, environmental, and gender effects on individual differences in toddler expressive language. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, n. 47(4), p. 904-912, 2004.
- VANOBERGEN, B.; DAEMS, M.; VAN TILBURG, S. Bookbabies, their parents and the library: an evaluation of a Flemish reading programme in families with young children. *Educational Review*, n. 61(3), p. 277-287, 2009.
- VELLUTINO, F.R.; TUNMER, W.E.; JACCARD, J.J.; CHEN, R. Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, n. 11(1), p. 3-32, 2007a.
- VELLUTINO, F.R.; TUNMER, W.E.; JACCARD, J.J.; CHEN, R.S. Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading development. *Scientific Studies of Reading*, n. 11(1), p. 3-32, 2007b.
- WAGNER, R.K.; TORGESEN, J.K., The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, n. 101, p. 192-212, 1987.
- WALKER, D.; GREENWOOD, C.; HART, B.; CARTA, J. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, n. 65, p. 606-621.
- WATT, N.; WETHERBY, A.; SHUMWAY, S. Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, n. 49(6), p. 1.224-1.237, 2006.
- WEIZMAN, Z.O.; SNOW, C.E. Lexical output as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, n. 37(2), p. 265-279, 2001.
- WHITEHURST, G.J.; FALCO, F.L.; LONIGAN, C.J.; FISCHER, J.E.; DEBARYSHE, B.D.; VALDEZ MENCHACA, M.C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, n. 24(4), p. 552-559, 1988.
- WHITEHURST, G.J.; LONIGAN, C.J. Child development and emergent literacy. *Child Development*, n. 69(3), p. 848-872, 1998.
- WHITEHURST, G.J.; LONIGAN, C.J. Emergent literacy: Development from prereaders to readers. S.B. NEUMAN, D.K. DICKINSON. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, 2001. p. 11-29.



# Reach Out and Read: um programa de incentivo à leitura a partir do atendimento em ambulatorios pediátricos\*

Perri Klass, MD, Benard P. Dreyer, MD,  
e Alan L. Medelsohn, MD\*\*

O desafio de quem trabalha com crianças, especialmente com seu desenvolvimento, é encontrar o equilíbrio entre o que é e o que não é possível quantificar.

Ao tratar do desenvolvimento socioemocional e, especificamente, das interações entre pais e filhos, deve-se levar em consideração as teorias sobre o desenvolvimento mental e social que marcaram a história da psicologia do desenvolvimento, a vasta literatura de observação e experimentação, as variações descritas por antropólogos culturais e os confrontos do debate natureza-ambiente.

Entretanto, seria ingênuo pensar que quaisquer desses esforços intelectuais captam totalmente a relação entre os pais e a criança. Para completar o quadro, ou galeria, é preciso incluir a ficção, poesia, memória, arte, música, e todas as complexidades emocionais que elas evocam. Mesmo que não tenham nenhum lugar claro na pesquisa científica

\* Tradução de Izabela M. Guimarães; adaptação pelo IAB autorizada pela autora. Artigo originalmente publicado em *Advances in Pediatrics*, n. 56, p. 11-27, 2009, Elsevier, doi: 10.1016/j-yapd. 2009.08.009.

\*\* Vanderbilt University's Peabody College.

ou na medicina baseada em evidências, quando se considera o desenvolvimento da criança, é preciso dar espaço para os elementos do espírito, da criatividade e, ocasionalmente, da magia.

Isso também é verdade quando se reflete sobre como as crianças aprendem, leem e como aprendem a ler. A mecânica do ensino e da aprendizagem sobre as competências técnicas de leitura pode ser estudada e quantificada, apesar do tema provocar um debate acalorado entre diferentes concepções teóricas. Por outro lado, as relações entre crianças e livros, tanto antes como após o processo de alfabetização, podem ir muito além da quantificação. O que os livros podem significar na vida de uma criança – o que um determinado livro pode significar para uma determinada criança – não é algo que possa ser discriminado facilmente em habilidades ou competências específicas, ou que possa ser compreendido por uma fórmula. A razão pela qual um livro específico significa muito para uma determinada criança desafia análises e quantificações, da mesma forma que é difícil determinar o que atrai as multidões. Basta observar o fracasso das editoras na busca por outro Harry Potter.

O Reach Out and Read (ROR)<sup>1</sup> é um programa de disseminação do hábito de leitura, originado nos Estados Unidos, baseado em evidências, através do qual os médicos e enfermeiras que atendem as crianças de Zero a 5 anos de idade, em milhares de ambulatórios, são treinados para oferecer aos pais orientação preventiva sobre a importância da leitura em voz alta. O modelo concentra-se em crianças de 6 meses a 5 anos de idade, que, em caráter obrigatório, frequentam as clínicas a cada seis meses. A cada visita a criança recebe um novo livro para levar para casa e guardar. O livro é escolhido cuidadosamente para que seja adequado à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança. A família sai da visita médica com orientações que auxiliam os pais a compreenderem a importância da leitura em voz alta e munidos de técnicas apropriadas à idade de seu filho para poderem desenvolver o projeto e fazê-lo funcionar.

---

1 O nome “Reach out and Read” é de difícil tradução. A intenção dos criadores do programa é fazer um jogo de palavras, tanto no sentido de “pegar e ler”, quanto no sentido de aproximar-se da criança e ler para ela. Manteremos a sigla ROR no restante do presente artigo.

O presente artigo analisa a história e o desenvolvimento do programa ROR, o modelo ROR e as estratégias recomendadas para promover a formação do hábito de leitura a partir do consultório médico, as evidências sobre a eficácia do modelo e também considera a estrutura existente para apoiar as clínicas que integram o modelo na prática diária. O artigo avalia, de forma quantitativa e não quantitativa, o que livros podem significar na vida das crianças.

O ROR é projetado para promover livros e a leitura em voz alta nos anos pré-escolares. A missão do programa é ajudar as crianças a crescerem com livros e a adquirirem o amor pela leitura. Apesar da missão não abranger o processo de alfabetização, de forma explícita, um de seus objetivos é proporcionar às crianças algumas das habilidades cognitivas de que elas precisam para aprender a ler com sucesso quando chegarem à escola. A exposição aos livros e à leitura em voz alta desde cedo contribui para aumentar a disposição de uma criança para ler e aprender quando chegar à escola, uma vez que assim ela obtém mais contato com a linguagem de uma maneira geral (Bus, Ijzendoorn e Pellegrini, 1995; NICHD, 2005). Aprender a ler com sucesso no tempo certo e no nível escolar apropriado é uma chave essencial para o êxito escolar (Juel, 1988). As crianças que necessitam de reforço no processo de leitura nas séries iniciais têm alta probabilidade de precisar desse reforço também nas séries mais avançadas (Foster e Miller, 2007).

Crianças que apresentam nível de leitura abaixo do esperado para sua série também correm esse risco em outras disciplinas, especialmente a partir da segunda série, uma vez que as funções da escola e os testes padronizados baseiam-se cada vez mais em textos impressos e na fluência, eficiência e precisão com que a criança pode interpretar, manipular e responder a eles.

Partir de palavras impressas para o significado é um processo essencial do percurso intelectual da educação, incluindo a educação infantil. A criança que possui dificuldade na mecânica da decodificação de textos é uma criança que pode apresentar dificuldades em toda uma gama de aspectos do desempenho escolar, e até com o próprio papel da escola.

Para as crianças muito pequenas, que ainda não sabem ler, livros de imagens oferecem uma introdução atraente para aprender a manusear livros e entender a estrutura das histórias. São oportunidades para expor a criança ao mundo da linguagem, para praticar o vocabulário receptivo e expressivo, aprender a nomear os objetos e a dialogar, ajudando, dessa forma, a desenvolver habilidades verbais.

Técnicas de leitura interativa, ou dialógica, como as elaboradas por Whitehurst e o *Stony Brook Reading Project* (Whitehurst *et al.*, 1988), aumentam a ligação entre o leitor adulto e a criança, o que promove a aprendizagem e o prazer quando ela própria se torna a contadora ou a leitora da história. Os livros e a rotina de leitura em voz alta também ajudam a formar e fortalecer os elos emocionais entre pais e filhos, porque proporcionam oportunidades para o contato íntimo e a atenção concentrada dos pais.

As histórias e imagens que constituem o conteúdo de obras infantis podem enriquecer e ampliar o mundo de uma criança em relação a tudo, desde animais (reais, extintos, imaginários) até rimas simples (Senechal e LeFevre, 2002). Os livros devem servir como espelhos e como janelas, refletindo os aspectos da vida da sua própria família e também oferecendo uma visão ampla de mundo e todas as suas possibilidades (Teale e Sulzby, eds., 1986). Dada a predominância atual da mídia televisiva e eletrônica, a leitura em voz alta torna-se mais importante do que nunca. Um crescente conjunto de evidências tem documentado o nível em que a exposição à televisão está associada à redução na leitura, tanto no ensino quanto nas interações verbais, diminuindo, assim, a aprendizagem nos anos iniciais e o desempenho posterior na escola (Tomopoulos *et al.*, 2007; Mendelsohn *et al.*, 2008; Zimmerman *et al.*, 2005; Kuhl, Tsau e Liu, 2003).

Alguns autores demonstram seus vieses já no início de um livro, mas outros afirmam que os livros de histórias e os livros ilustrados para crianças ensinam suas muitas, variadas, valiosas e um tanto imprevisíveis lições de uma melhor forma quando não são explicitamente educacionais. As crianças descobrem rapidamente quando o texto quer dar um recado ou ensinar uma moral, e elas parecem perceber imediatamente quando um livro foi elaborado para melhorá-las, ao invés de entretê-las e excitá-las.

Livros reais, quer sejam clássicos que atraem a atenção das crianças há décadas, ou novos livros ilustrados, geniais, não podem ser substituídos por doses cuidadosamente medidas e pesadas de vocabulário aprovado e mensagens de formação do caráter.

Qualquer um que tenha vivido com uma criança também sabe que, às vezes, todos os clássicos da infância, testados pelo tempo, da mesma forma que os excepcionais e premiados trabalhos de arte, desaparecem aos olhos de uma criança em particular, em detrimento de um determinado livro (muitas vezes altamente entediante) que, por alguma razão inexplicável, se torna uma obsessão particular daquela criança por um período de tempo. Os pais de um menino de 2 anos, por exemplo, acham tedioso ler “Chapeuzinho Vermelho” noite após noite, por várias semanas (na verdade, parecem meses, senão anos), mas o garoto estava satisfeito apenas com isso, nada mais. Isso deve ser considerado como o triunfo da individualidade e da personalidade do cérebro em desenvolvimento, além de demonstrar a tenacidade e determinação de uma criança de dois anos de idade.

Livros, histórias e imagens ampliam o mundo e o vocabulário da criança. Ler para ela em voz alta incentiva o interesse por livros e também promove uma riqueza linguística estimulada pela relação entre pais e filhos. Parte do currículo ROR, incluído na seção que descreve as técnicas para o incentivo à leitura desde cedo, envolve a utilização de livros na sala de espera de consultórios médicos para reforçar outras importantes mensagens comportamentais e de desenvolvimento, o que inclui a linguagem dialógica com crianças pequenas e a formação de uma rotina e de rituais em seu dia a dia. Os livros e o incentivo à leitura a partir do consultório médico podem oferecer pistas para uma orientação preventiva e intervenções que auxiliem as famílias com filhos mais novos em um nível que seja prático, agradável e gratificante para o profissional, os pais e os filhos.

## Vinte anos, vinte milhões de livros

O ROR nasceu em Boston, em 1989. O programa foi iniciado como uma intervenção na clínica de pediatria onde era então o *Boston City Hospital*. Entretanto, outros consultórios pediátricos, especialmente os que atendiam crianças em situação de risco e pobreza, interessaram-se pelo ROR. Assim, o grupo em Boston desenvolveu materiais e um currículo para treinamento dos médicos. O Manual foi publicado com o apoio da Associação Americana de Editores e com um financiamento inicial da Fundação Annie E. Casey.

Dessa forma, vários outros hospitais-escola receberam verbas para iniciar programas locais. Ao longo da década de 1990, o Centro Nacional Reach Out and Read, ainda com sede em Boston e filiado ao Centro Médico de Boston, tornou-se uma organização nacional sem fins lucrativos, auxiliando clínicas, centros de saúde, hospitais e consultórios a desenvolverem programas ROR, treinar médicos, enfermeiras e funcionários, escolher e encomendar livros apropriados para seu público e obter recursos necessários para comprar os livros de forma continuada. O programa chegou ao seu 20º aniversário contando com mais de 4.500 localidades que utilizam o ROR e que operam em todos os 50 estados norte-americanos, além de incluir o Distrito de Columbia, Guam, Porto Rico e as Ilhas Virgens Americanas. Atualmente, o programa atinge cerca de 25% das crianças nos Estados Unidos que estão no limite da pobreza ou abaixo dele. A maioria dos consultórios e clínicas se organiza em mais de 30 conselhos estaduais e regionais, que fornecem recursos que vão desde o treinamento até a obtenção de recursos. Além disso, os programas ROR operam em vários países estrangeiros. O Centro Nacional coleta relatos de filiados ROR duas vezes por ano e reúne informações com base nesses dados. Até o momento, o ROR já treinou 50 mil médicos e enfermeiras e, apenas no ano de 2009, forneceu cerca de 5,4 milhões de livros para 3,3 milhões de crianças nos Estados Unidos. Desde a sua criação, o programa já distribuiu mais de 20 milhões de livros para crianças (Reach Out and Read, 2009).

Na recente revisão de um programa de promoção de saúde intitulado *Bright Futures* (Futuros Brilhantes) realizado pela Academia Americana de Pediatria, o ROR foi discutido como uma intervenção baseada em evidências, no qual a orientação sobre como ler para crianças é incorporada ao diagnóstico médico durante as consultas pediátricas (Hagan, Shaw e Duncan, eds., 2008). O Centro Nacional tem como alvo os programas de residência médica e os hospitais-escola, considerados locais importantes para a intervenção ROR devido à possibilidade de prestar cuidados primários de saúde a crianças em risco social e econômico e de mudar a cultura da prática pediátrica e da medicina familiar ao treinar médicos para incorporar aos serviços pediátricos os livros e a promoção da leitura.

## O modelo Reach Out and Read

O modelo ROR foi desenvolvido pelos prestadores de cuidados primários de saúde nos centros de saúde ou ambientes clínicos, que levam em consideração a realidade desses locais, onde o trabalho do ROR é feito a cada visita pediátrica.<sup>2</sup> O ROR oferece oportunidades para melhorar o relacionamento entre pais e prestadores desses cuidados e, assim, equilibra a atenção entre o desenvolvimento do paciente e o ambiente familiar. Um dos objetivos mais importantes do ROR é influenciar atitudes e comportamentos iniciais relacionados à leitura compartilhada no início da infância e estendendo-se ao período pré-escolar. Essa fase é crítica tanto para o desenvolvimento da criança e preparação para a escola, quanto para o desenvolvimento, a longo prazo, dos padrões da interação pais-filhos relacionados à leitura em voz alta (Berkule *et al*, 2008).

O modelo Reach Out and Read se apoia em três componentes:

### 1) *Leitura nas salas de espera*

Antes de entrar no consultório médico, a criança e sua família já são inseridos na leitura na sala de espera das clínicas, centros de saúde ou consultórios. O modelo original do ROR foi inspirado a partir de uma grande sala de espera de uma clínica pediátrica cheia de crianças e leitores voluntários mobilizados, que trouxeram livros para ler para as crianças durante a espera. Quando essa prática é possível, esses voluntários elevam o impacto da intervenção do ROR a um nível extraordinário. Eles demonstram as técnicas de leitura em voz alta para os pais que, frequentemente, não estão familiarizados com essa prática e demonstram como o mesmo livro pode ser trabalhado com crianças de diferentes idades, que o leitor pode colocar expressão exagerada ao ler em voz alta, ou utilizar diferentes vozes para representar os personagens ou animais. Leitores voluntários fazem da leitura em voz alta uma aventura participativa com as crianças, que apresentam sugestões, respondem perguntas ou pulam para apontar as ilustrações da página. Nesse ambiente, os pais de crianças muito novas podem experimentar o poder desse tipo de leitura e assistir à experiência de como seu filho reage a ela, com os olhos vivos e muita atenção, ouvindo o leitor e olhando para as imagens e palavras no livro.

---

<sup>2</sup> Os prestadores de serviço são essencialmente médicos pediátricos e, em alguns locais, enfermeiras especializadas em atendimento infantil.

Além disso, os leitores alteram a qualidade da sala de espera e modificam essa experiência para o atendimento. Localidades onde funciona o programa ROR relatam que as crianças e os pais, mesmo depois de uma longa espera, não querem deixar a sala de espera quando são chamados, porque eles querem ouvir o fim da história.

Essa prática não é possível em muitos lugares, pois alguns centros não têm muitas crianças esperando regularmente, enquanto outros não têm as facilidades para recrutar, treinar e supervisionar os voluntários. Embora esses locais sejam encorajados a possuírem leitores voluntários, há outras intervenções na sala de espera que apoiam a mensagem do ROR. O Centro Nacional desenvolveu um conceito de sala de espera com o intuito de promover a leitura desde cedo, que inclui uma mostra de livros e fornece informações sobre a leitura em casa, leitura em voz alta e acesso a bibliotecas. Alguns locais oferecem livros usados na sala de espera para as crianças lerem e levarem para casa. Outros obtêm sucesso ao utilizar vídeos de adultos lendo livros em voz alta para suprir as ocasiões em que não há leitores presentes. Ademais, algumas salas de espera oferecem conselheiros profissionais que trabalham com os pais. Outras até convidam bibliotecários à sala de espera para fornecerem informações sobre histórias e sobre como tornar-se membro de uma biblioteca. Esses métodos podem ser combinados para atender às necessidades e aos recursos de cada local. O incentivo à leitura nas salas de espera introduz e reforça a importância da leitura e de ter livros na vida das crianças, fazendo de cada visita clínica uma forma de contato com os livros e com a leitura.

## 2) *Postura preventiva*

O segundo componente importante, tido como um dos principais, é a postura preventiva, ponto central na missão do ROR (Klass *et al.*, 1999). O prestador de cuidados primários ajuda os pais a compreenderem a importância da leitura em voz alta para crianças e oferece a eles estratégias de desenvolvimento apropriadas à idade para que desfrutem de livros com os filhos. Essa postura preventiva é aplicada segundo o nível de desenvolvimento da criança, das habilidades e compreensão dos pais e da situação familiar. Há alguns princípios gerais para essa postura preventiva do ROR, que podem auxiliar a intervenção para que ela seja o mais efetiva possível:

- Apresentar o livro no início. Os profissionais devem entrar na sala de exame com um livro, ou manter uma seleção disponível no consultório.

Devem ser oferecidos alguns livros às crianças, além de convidá-las a escolher qual preferem. Ao oferecer um livro para a criança, no início do exame (antes da otoscopia ou imunização), os médicos podem usar o livro, a reação da criança ao livro e a reação do pai frente à reação da criança como uma forma de avaliar o seu nível de desenvolvimento e discutir como estimulá-lo (ROR National Center, 2009). O uso do livro pela criança é uma ferramenta de interação e de conversação que permite ao médico incorporar a leitura em outros aspectos de cuidados preventivos abordados durante a visita.

- Dar orientações adequadas à idade é imprescindível para que seja possível aos pais desfrutarem de livros com a criança e de sua habilidade para lidar com eles. Os pais devem entender que é normal um bebê de 6 meses de idade colocar os livros na boca, ou uma criança de 1 ano pegar um livro e jogá-lo no chão.
- Salientar que tanto o processo de introdução ao mundo dos livros quanto o da leitura devem ser divertidos. É preciso reforçar a importância de bebês e crianças pequenas terem contato facial com os pais e ouvirem o som de sua voz para que essa ligação seja reforçada.
- Comentar sobre a forma como a criança lida com o livro na sala de exame. É importante observar o bebê de 6 meses de idade que tenta agarrar o livro com seu punho, o de 12 meses, que aponta para um determinado quadro, ou que vira uma página cuidadosamente para que passe apenas uma por vez. Essas reações representam estágios de desenvolvimento e progresso que os pais podem acompanhar.
- Reforçar a conexão entre as associações que as crianças formam por estarem no colo dos pais, ouvindo sua voz, e a importância que darão para a literatura na escola e a apreciação de livros como leitores em potencial. Essa ligação pode ser fortalecida conforme a criança se aproxima da idade escolar e na medida em que a capacidade de compreender e discutir livros, histórias, ilustrações se torna mais sofisticada.
- Moldar a leitura dialógica e o comportamento interativo tendo como base a leitura de livros. Para crianças pequenas, apontar e nomear é importante (“Onde está o bebê? Aqui está o bebê! Onde está o nariz do bebê? Onde está seu nariz?”).

Pergunte à criança questões específicas (“O que é isso? Correto, isso é um cachorro! Como que o cachorro faz?”). Também permita que ela domine essas novas tarefas que fazem parte do desenvolvimento (“Veja, ela virou o livro com o lado certo para cima, e agora está passando as páginas uma por uma!”). Nos anos pré-escolares, a criança pode identificar cores e nomear objetos. Já as crianças mais velhas podem contar uma história e descrever os elementos da história por meio de ilustrações (Schickedanz, 1999). É necessário incentivar a linguagem verbal da criança, demonstrando interesse, realizando perguntas e fazendo comentários.

- Usar livros como ferramentas de uma postura preventiva que não seja exclusivamente voltada para a aquisição de hábitos de leitura. Os livros podem ser uma parte importante na hora de dormir e outras transições/rotinas. Eles podem ajudar a acalmar a criança durante uma espera difícil ou oferecer aos pais estratégias para passarem um tempo em particular com o filho mais velho, quando um novo bebê chega. Em suma, o livro que é oferecido para a criança levar para casa é, na verdade, uma pequena, mas real, intervenção para modificar o ambiente familiar da criança.

### *3) Um livro para levar para casa*

Em cada consulta, a partir dos 6 meses e até os 5 anos de idade, cada criança recebe um livro novo, adequado ao desenvolvimento, conforme estabelecido pelo provedor de cuidados primários durante cada visita de supervisão de saúde. Ao atingir a idade de 5 anos, a criança vai ter em casa uma biblioteca doada pelo ROR, com 9 ou 10 livros, e que foram fornecidos por uma figura importante na vida da família e no crescimento e desenvolvimento da criança.

Os livros são escolhidos pela equipe de cada centro, levando em consideração as populações específicas (o programa disponibiliza livros em inglês e em espanhol, e para muitas outras línguas, embora com disponibilidade mais limitada). Os centros possuem acesso às pesquisas do Centro Nacional do ROR, suas revisões da literatura sobre o tema e os preços negociados com desconto. Os livros podem incluir clássicos infantis como *Pinóquio* e *A Cigarra e a Formiga*, bem como novos lançamentos.

Parte do currículo de formação do ROR envolve a análise de livros apropriados ao desenvolvimento de cada criança. O programa começa com os livros de capa dura, resistentes e sem pontas, com imagens simples e progride com os livros mais complexos para crianças um pouco mais velhas. Tais livros podem trazer conceitos ou histórias mais complicadas, mas eles também são simples e duráveis. Aos 2 anos de idade, as crianças já apreciam livros com rimas, humor, contos e perguntas e respostas. Além disso, por volta dos 2 anos, elas desenvolvem a coordenação motora mais precisa necessária para lidar com as páginas de papel. À medida que crescem, as crianças passam a gostar de livros sobre o alfabeto, com contos e com histórias que aumentem de complexidade e tamanho (Lipson, 2000).

### **Dicas práticas para a sala de exame: fazendo o programa funcionar**

Alguns pediatras preocupam-se com a responsabilidade adicional de incluir o programa ROR numa rotina de exames que já é muito longa, enquanto pacientes esperam sua vez em longas filas. Mas, logo, eles se dão conta de que essa atividade de apresentar os livros e interagir com as crianças e pais torna a visita mais eficiente e eficaz. As estratégias básicas que eles utilizam também podem ser usadas como táticas práticas em casa, o que ajuda a promover um desenvolvimento saudável. Além disso, ao incorporar o livro na interação entre pais e filhos, torna-se possível estabelecer conexões emocionais mais eficientes, analisar como as crianças reagem durante esse processo e fornecer conselhos úteis que as auxiliem ao longo dessa etapa.

### **A inserção do livro e da prática de leitura na vida da criança**

Logo no início da visita, dê o livro diretamente à criança, deixando claro que o livro está sendo doado e que é destinado especialmente para ela. Essa orientação é muito reiterada, porque é, provavelmente, a estratégia mais importante.

Permita que as crianças mais velhas escolham a partir de uma pequena seleção de livros disponíveis para elas.

Comente como deve se dar o interesse da criança e sobre o comportamento adequado ao seu desenvolvimento frente ao manuseio do livro (“Você espera que um bebê de seis meses coloque o livro diretamente na boca. Isso é normal, e por isso nós damos a ela um livro de capa mais resistente.”).

Utilize o comportamento da criança em relação ao livro para avaliar seu desenvolvimento e a capacidade dos pais para responder aos sinais da criança.

Faça a conexão entre crescer com livros e estar pronto para a escola.

Demonstre entusiasmo com o interesse, prazer e potencial da criança como leitora e sobre a capacidade dos pais em ajudá-la a atingir esse potencial.

Em resumo, quando a criança recebe o livro logo no início da consulta, ela oferece diversas oportunidades para observação de seu comportamento ao manuseá-lo, observar e reagir às ilustrações etc. Isso oferece oportunidades singulares para comentários e orientações do pediatra sobre a leitura em voz alta e sobre como incorporar o livro e a leitura no cotidiano, inclusive na hora de deitar, nas rotinas diárias e na preparação da criança para a escola.

## **Além do básico: o livro como ferramenta de avaliação**

Segundo a experiência dos autores, os pediatras destacam o poder e o potencial do livro como um instrumento de avaliação do desenvolvimento geral da criança, que é o objeto da visita pediátrica semestral. O livro na sala de exame provoca uma linguagem espontânea em muitas crianças. Os pediatras observam as habilidades motoras enquanto o bebê de 6 meses de idade senta sozinho, pega o livro, agarra-o inteiro em sua mão e o leva à boca. Crianças de 18 meses de idade seguram o livro e andam com ele, já as de 3 anos viram as páginas sem dificuldade.

Também observam o progresso cognitivo numa criança de 18 meses que vira o livro com o lado certo para cima. Ademais, tanto o médico quanto os pais gostam de ouvir as crianças de 2 anos de idade que estão começando a dar nomes aos animais, e observam, em crianças pouco mais velhas, o uso de pronomes, sua capacidade de proferir frases complexas e de tecer comentários sobre as ilustrações.

O comportamento atento dos pais e a forma como acompanham o interesse da criança devem ser tomados como evidência. O bebê de 6 meses de idade dá um tapa na página com a mão inteira enquanto o de 1 ano aponta para as ilustrações? Como o pai responde a uma criança de 2 anos, que exige insistentemente ouvir uma mesma história várias vezes? É preciso observar a interação que ocorre à medida que a criança chama a atenção dos pais para as gravuras ou para os elementos da história.

A habilidade de uma criança em manusear livros demonstra suas funções motoras, e as ilustrações oferecem oportunidades para que ela demonstre suas competências linguísticas, habilidades de comunicação, diversidade de vocabulário bem como habilidades específicas relevantes para o ambiente escolar, tais como o reconhecimento de letras e a compreensão de como funcionam textos impressos e suas propriedades.

## **Além do básico: iniciativas especiais**

O ROR tem feito esforços para promover estratégias mais adaptadas às diferentes populações, levando em consideração suas especificidades. Eis alguns exemplos:

### *Famílias de militares*

Uma iniciativa apoiada pelo Ministério da Defesa irá abrir 20 localidades em bases militares em 2009 e expandir o programa para outros locais. O programa é baseado na ideia de que o melhor cuidado pediátrico inclui o incentivo à leitura por meio do modelo ROR, e as famílias de militares merecem o melhor tratamento possível. Esse programa também incluirá livros a respeito de alguns dos problemas que essas famílias enfrentam, incluindo separação e transferência frequente de domicílio.

### *Famílias de língua espanhola*

Através da iniciativa *Leyendo Juntos* (Lendo Juntos), o Centro Nacional ROR formou uma equipe de pediatras bilíngues e biculturais que estão avaliando a melhor forma de oferecer o programa para as famílias de língua espanhola. Por meio de grupos específicos com pais de língua espanhola, esta iniciativa tem identificado várias mensagens a respeito da leitura para crianças que são bem recebidas e vêm se mostrando eficazes entre as famílias latinas. Os profissionais montaram um livro-guia de frases em espanhol para discutir a leitura em voz alta com os pais durante a visita pediátrica. O guia fornece vocabulário em espanhol para ajudar os médicos, inclusive algumas frases para aqueles que não são bilíngues. A iniciativa *Leyendo Juntos* também inclui mais livros em espanhol e espanhol-inglês e a participação em grupos de pesquisa e de defesa de profissionais envolvidos com os cuidados de saúde para as famílias de língua espanhola (ROR National Center, 2009a).

### *Crianças de índios nativos americanos e de nativos do Alasca*

O Centro Nacional ROR fez uma parceria com a Academia Americana da Comissão Pediátrica de Saúde da Criança Nativo-Americana, trabalhando com o Serviço de Saúde Indígena para chegar aos índios americanos e aos nativos do Alasca. Essa iniciativa inclui um esforço para localizar, disponibilizar funcionários e, por vezes, ajudar a produzir livros em línguas nativas americanas com histórias e ilustrações que refletem essas famílias e suas tradições.

### *Crianças com necessidades especiais*

Existem vários programas ROR em clínicas para crianças com necessidades especiais, e muitas delas recebem seus cuidados em centros nos quais o ROR é oferecido. Especialistas em comportamento e desenvolvimento infantil estão estudando estratégias sobre como os livros podem ser mais bem usados e melhor aproveitados com crianças que possuem necessidades especiais, incluindo aquelas que têm deficiências auditivas e visuais, ou de desenvolvimento neurológico (Ulmann, M., em comunicação pessoal, 2008).

## Leitura para crianças: linguagem, preparação para a escola e risco

Ler em voz alta tem sido identificado como um importante precursor do sucesso da alfabetização. As crianças que tiveram contato com a leitura em voz alta ainda em idade pré-escolar são mais propensas a aprender a ler no momento certo. Embora a leitura em voz alta também seja mais típica de pais mais educados e acostumados ao mundo letrado, o tempo que as crianças passam ouvindo livros lidos em voz alta é claramente associado com as suas competências linguísticas no início da escola, e a leitura em voz alta na idade pré-escolar é associada à maior facilidade na alfabetização (Duursma, Augustyn e Zuckerman, 2008; Wells, 1985). Após controlar o nível de educação e a condição socioeconômica da família, as pesquisas demonstram que o contato que a criança tem com os livros e com a leitura, no ambiente familiar, é associado às suas competências linguísticas (Raz e Bryant, 1990; Sticht, 1988). Outros estudos têm mostrado que a leitura realizada desde cedo é associada com melhores habilidades de linguagem na idade pré-escolar e com o aumento do interesse pela leitura (Payne, Whitehurst e Angell, 1994). A leitura em voz alta para crianças pequenas aumenta a riqueza do vocabulário a que estão expostas e a complexidade da sintaxe (Hoff-Ginsberg, 1991). Os livros também têm sido responsáveis por estimular uma maior interação entre adultos e crianças (Neuman, 1997; Tomopoulos *et al.*, 2006).

Crianças com problemas de leitura correm o risco de ter mais dificuldades e insucesso na escola. Na terceira série, na maioria dos currículos escolares, todo o sucesso da escola está, em certa medida, relacionado à capacidade da criança de extrair informações e significados de um texto de forma eficiente. Os deveres de casa, os trabalhos em classe e os testes padronizados favorecem a criança que atingiu a fluência na leitura, ao passo que a criança que continua com dificuldades de leitura tem maior probabilidade de considerar todos os aspectos da escola como sendo mais cansativos e difíceis. Os deveres de casa se tornam mais frustrantes. Os testes mais aterrorizantes. Problemas de leitura nas séries iniciais são um fator de risco muito forte associados aos problemas escolares que surgem mais a frente, e ainda há um perigo real de que a escola torne-se um lugar de luta e de fracasso (Weitzman e Siegel, 1992).

As crianças que sofrem maior risco podem ser aquelas cujos pais são menos capazes de interceder por elas, de oferecer apoio ou explicações adicionais e de trabalhar com elas fora da escola para ajudá-las a se recuperarem.

O estudo realizado por Hart e Risley apontou dramáticas diferenças socioeconômicas na exposição à linguagem com crianças de famílias que recebem ajuda econômica e que ouvem, em média, apenas 620 palavras por hora, em comparação com 2.150 palavras em famílias de profissionais e 1.250 palavras em famílias da classe trabalhadora. O estudo também analisou a qualidade de linguagem a que elas foram expostas, apontando as diferenças de quantidade de *feedback* e de interação vivenciados pelas crianças de famílias mais pobres. As diferenças de vocabulário foram impressionantes aos 3 anos e persistiram até a idade escolar (Hart e Risley, 1995).

As habilidades linguísticas das crianças no início da vida escolar, no jardim de infância e primeiro grau, antecipam seu sucesso posterior na leitura. Em um estudo, 88% das crianças que tinham dificuldades com habilidades relacionadas à leitura, na pré-escola, ainda estavam com a mesma dificuldade na terceira série (Juel, 1988). Mesmo as habilidades de leitura no Ensino Médio podem ser previstas a partir da capacidade de leitura nas séries iniciais (Cunningham e Stanovich, 1997).

Problemas de leitura são significativamente mais comuns em crianças de baixo nível socioeconômico. Crianças provenientes desses ambientes também são significativamente mais propensas à reprovação e à deserção precoce, e a serem diagnosticadas com distúrbios de aprendizagem (Byrd, 1994; White, 1982).

Nos dados da avaliação nacional de 2000, 37% das crianças da terceira série, nos Estados Unidos, não possuem habilidades básicas de leitura condizentes com o nível da série escolar. No terceiro ano do Ensino Médio, quando muitos leitores pobres podem ter deixado a escola, 23% dos alunos ainda não dominam as aptidões básicas dentre as quais se inclui a competência de leitura. Habilidades pobres de leitura em adultos estão associadas ao baixo potencial econômico e à perpetuação dos ciclos de pobreza e dependência (National Center for Education Statistics, 2005).

O ROR é concebido como uma intervenção para encorajar as interações entre pais e filhos em casa, que aumenta a exposição à linguagem e à leitura, componentes essenciais do processo de alfabetização. Os pais aprendem a importância da leitura em voz alta e utilizam estratégias de desenvolvimento adequadas para apreciar livros com as crianças.

## **Promoção da leitura nos cuidados primários: a evidência**

Em mais de 12 estudos empíricos, o modelo de intervenção ROR se demonstrou eficaz entre diversas comunidades e em configurações diferentes. A participação dos pais no programa ROR está correlacionada com uma atitude mais positiva em relação ao livro e à leitura. Por exemplo, quando perguntados sobre quais são as atividades favoritas realizadas com seus filhos ou quais estes preferem praticar com eles, os pais são significativamente mais propensos a falar sobre livros e leitura em voz alta quando comparados a pais em grupos de controle que não receberam a intervenção ROR (Needlman *et al.*, 1991; High *et al.*, 1998). Esse aumento significativo da inclusão da leitura com crianças pequenas como uma atividade favorita foi encontrado em famílias cujo idioma é a língua inglesa e espanhola, bem como populações imigrantes recentes (Sanders *et al.*, 2000). Um estudo analisou famílias que falavam idiomas em que não havia livros disponíveis. Essas famílias receberam livros em inglês e ainda assim mostraram um aumento de atitudes e práticas positivas (Silverstein, Iverson e Lozano, 2002).

Várias pesquisas têm encontrado diferenças na linguagem receptiva e expressiva das crianças, quer pelo relato de seus pais ou por meio de testes diretos (Golova *et al.*, 1999). Em um estudo, houve um adiantamento de 6 meses no desenvolvimento das habilidades de linguagem receptiva das crianças (a idade média foi de 4 anos) cujas famílias estavam participando do ROR. Crianças com mais contatos com o ROR tiveram ganhos maiores em suas habilidades linguísticas (Mendelsohn, 2001). O acompanhamento de crianças atendidas na área de controle do programa demonstrou um aumento da capacidade de linguagem após a implantação do ROR (Mendelsohn, 2002).

O ROR também provou contribuir positivamente para um ambiente que estimule a leitura das crianças em casa (Weitzman, 2004). Além disso, um estudo envolvendo 19 localidades, antes e depois do ROR, mostrou um maior apoio dos pais à leitura em voz alta depois que o programa foi implementado em 10 estados (Needlman *et al.*, 2005).

Em resumo, a evidência mostra que, em populações de risco, a participação na intervenção ROR está associada significativamente a atitudes mais positivas acerca da leitura em voz alta, à prática de leitura sendo realizada de forma mais frequente pelos pais, a melhorias no ambiente de leitura em casa e a aumentos significativos na linguagem expressiva e receptiva de crianças na crítica faixa etária do pré-escolar (Needlman e Silverstein, 2004).

## Pesquisas futuras

Estudos futuros poderão acompanhar as crianças até a adolescência e a idade adulta e explorar os efeitos longitudinais dos componentes ROR. Estudos sobre programas que abrangem a primeira infância têm demonstrado a importância de investir em programas voltados para essa faixa etária. O Projeto Pré-escolar Perry e Programa Abecedarian são citados, por exemplo, por Heckman, para argumentar sobre o custo/benefício dos investimentos em programas voltados à primeira infância (Heckman, 2006).

Mesmo que as intervenções ROR sejam valiosas, o programa não deve ser comparado com projetos pré-escolares abrangentes ou com intervenções que influenciam a vida das crianças e de suas famílias por várias horas durante um longo tempo. Na melhor das hipóteses, a intervenção ROR é realizada em 10 atendimentos ambulatoriais, com duração de talvez 30 minutos. As intervenções diretas do ROR não incluem mais do que 5 horas no total, além do tempo de sala de espera, ao longo dos primeiros anos de vida de uma criança. Entretanto, os efeitos posteriores do programa são representados por meio do comportamento dos pais da criança em casa.

Qualquer estudo longitudinal de intervenções ROR tem de lidar com uma gama de variáveis bastante complexas, que inclui circunstâncias familiares diversas que dificultam isolar os seus efeitos. Alguns pesquisadores estão tentando correlacionar a exposição da criança ao ROR em idade escolar com o sucesso na leitura.

Uma vez que pode ser difícil associar a efetividade do programa anos após a intervenção, os pesquisadores estão desenvolvendo medidas para avaliar os seus efeitos no curto prazo e associar esses efeitos às evidências provenientes de outros estudos. Já existe um peso muito maior de evidências que apoiam a eficácia ROR, no entanto, existem muitas outras intervenções de cuidados primários que rotineiramente são aceitas como uma prática padrão.

Por meio do aconselhamento precoce e frequente aos pais sobre a importância do livro e da leitura em voz alta, os médicos esperam que eles procurem creches e programas pré-escolares de apoio à leitura interativa, e que busquem outras oportunidades como bibliotecas e feiras de livros para aumentar a exposição de seus filhos aos livros.

## Instrução de pais e instruções de saúde

E se o pai ou a mãe não sabe ler ou não sabe ler muito bem? Muitas das crianças que estão mais em risco têm pais que tiveram dificuldades na escola, que não se alfabetizaram fluentemente, que podem se sentir desconfortáveis ao ler em voz alta, já que não estão propensos a conceberem a palavra impressa como uma forma de entretenimento e desenvolvimento cultural. Alguns pais que não falam inglês podem ter sido alfabetizados em sua língua nativa, enquanto outros podem não ser.

No consultório do médico, pacientes ou pais não são questionados formalmente acerca do seu nível de conforto com a palavra escrita, porque os médicos sentem que essa pergunta seria intrusiva, ou porque sentem que geralmente podem reconhecer quem é alfabetizado e quem não é. De fato, a alfabetização inadequada é extremamente comum entre os adultos nos Estados Unidos. Em 2003, na Avaliação Nacional de Alfabetização de Adultos, 14% dos adultos dos EUA demonstraram ter habilidades relacionadas à alfabetização abaixo do nível básico, além de outros 29% que se encontram no nível básico (National Center for Education Statistics, 2005).

Pais analfabetos ou com dificuldade de leitura são um fator de risco que pode afetar a saúde e o desenvolvimento das crianças de muitas formas (Dewalt, 2004). Como pode haver o que os educadores chamam de “transferência intergeracional de leitura”, se houver um nível de alfabetização muito limitado para promover essa transferência?

A baixa escolaridade dos pais aumenta a probabilidade de que as crianças cresçam em um ambiente literário pobre, porque é improvável que um pai com habilidades limitadas use de elementos impressos para receber ou transmitir informações (Green, no prelo). Isso pode significar que o pai teve uma experiência difícil na escola e tem baixa probabilidade de se sentir confortável num ambiente escolar, o que eventualmente pode se traduzir em relutância em ter contato com os professores dos filhos e participar de reuniões de pais e em uma incapacidade para compreender os materiais enviados da escola para casa. Se a criança tem dificuldades na escola, um pai iletrado poderá estar menos disposto ou será menos capaz de apoiar a criança e obter ajuda, intervenções ou explicações. Significativamente, esse pai não terá facilidade, ou não será capaz de ajudar a criança com os deveres de casa, especialmente porque as tarefas ficam cada vez mais complicadas nas séries mais avançadas (Hannon, 1995). Pais que não sabem ler com fluência podem ter dificuldade com receitas ou com a leitura de recomendações médicas (Robinson, 2008).

O que os pediatras devem fazer para identificar esses pais cujos filhos podem estar em risco quanto a problemas de leitura e questões que envolvem a escola? Em um estudo (Sanders, 2004), afirma-se que perguntar sobre o número de livros infantis em casa pode ser um indicador útil para compreender o grau de leitura dos pais. Uma clínica de Chicago aumentou as referências sobre leitura fazendo uma pergunta, sem fazer de valor, sobre se os pais estariam também interessados em melhorar sua capacidade de leitura (M. Glusman, comunicação pessoal, 2009). Fazer algumas perguntas básicas de triagem sobre habilidades linguísticas ou sobre o ambiente familiar pode ajudar médicos a identificar mais famílias em que este fator de risco é um problema, o que pode facilitar uma possível intervenção. Os pais precisam saber que há ajuda disponível caso queiram melhorar suas habilidades de leitura. Os centros do ROR estão preparados para indicar aos pais programas de alfabetização ou de educação de adultos. Os coordenadores locais são encorajados a estabelecer ligações com os programas, redes e grupos locais de alfabetização, leitura e educação continuada.

Quando o profissional sabe ou suspeita que um dos pais não se sente necessariamente confortável com a palavra escrita, ainda é possível oferecer as orientações do programa e dar um livro para a criança. É importante escolher livros com poucas palavras por página ou até sem palavras, incentivar os pais a folhearem o livro com a criança, além de conversarem com ela sobre as imagens e a história que estas contam.

Os pais podem até nomear objetos e, assim, responder à comunicação feita pela criança. Dessa forma, ela formará associações positivas com o livro e com a leitura por causa da conexão que faz com a voz dos pais e com a atenção que recebe deles.

## **Reach Out And Read: Centro Nacional, coligações e localidades**

O Centro Nacional Reach Out and Read é uma organização nacional sem fins lucrativos que apoia e promove o modelo ROR de incentivo à leitura e, por conseguinte, à leitura desde cedo, por meio dos centros de atendimento pediátrico. O Centro Nacional mantém contato direto com os centros individuais e ajuda 34 centros ou coligações estaduais em suas atividades de treinamento, captação de recursos, pedidos de livro e logística. Cada coligação regional possui um líder e um diretor médico, e cada um tem recursos para treinamento, apoio aos programas e captação de recursos. Cada local tem um coordenador ROR que é encarregado da logística do programa, incluindo encomenda e estoque de livros, e elaboração de relatórios sobre as atividades utilizadas. Todos os programas devem contar no local com os diretores médicos e os pediatras que assumem a responsabilidade de liderar a equipe médica e de treinar os profissionais. O Centro Nacional e as alianças regionais promovem o diálogo através de boletins informativos, em fóruns de discussão online, teleconferências, educação continuada, reuniões médicas e conferências.

## **Iniciar um programa ROR**

O ROR foca sua mensagem e a doação livros em programas de atendimento pediátrico voltados para crianças em risco social e econômico. Este artigo sugere algumas das razões pelas quais o pediatra deve orientar os pais e acompanhar o uso dos livros dados às crianças. As estratégias usadas no ROR podem ser particularmente importantes na vida das crianças que estão crescendo em ambientes com recursos limitados, e muitas vezes em ambientes sem livros (Bradley, 1984).

As mensagens e estratégias ROR, no entanto, são importantes para todas as famílias, independentemente do nível de renda e educação. O ROR reconhece a importância da leitura para crianças e os detalhes de técnicas adequadas a seu desenvolvimento que ajudam os pais a desfrutarem de livros com bebês, crianças novas e pré-escolares. O ROR apoia o papel vital que os livros podem desempenhar na vida das crianças e de suas famílias.

Os profissionais que gostariam de incorporar o ROR na prática da clínica podem contatar uma coligação ROR local ou o Centro Nacional para discutir a possibilidade de iniciar um programa. O Centro Nacional pode ajudar a fazer conexões com as coligações estaduais ou em toda a cidade. O ROR defende a inclusão da promoção da leitura aos cuidados pediátricos e a compreensão da linguagem e desenvolvimento da alfabetização como uma parte intrínseca do objetivo do pediatra para ajudar as crianças a crescerem. Quando os pediatras, médicos de família e profissionais de enfermagem tornam-se defensores da leitura, ela torna-se parte da saúde das crianças e os livros são parte de toda uma infância saudável.

## **Livros na vida das crianças**

A intervenção ROR depende do pediatra, da relação entre o pediatra e a família, e do poder do livro. Os conselhos que esses profissionais dão aos pais é prático, modelado e estudado no consultório. A criança vai para casa com um livro que pode ser incorporado às interações entre pais e filhos e nas rotinas da casa. Curiosamente, os pediatras ouvem dos pais que relatam que as crianças pedem para ler o livro repetidamente, ou que as crianças esperam para ouvir a leitura do livro antes de dormir.

Ensinar técnicas relacionadas à leitura desde o berço na visita pediátrica, acompanhada por um livro adequado à idade da criança, é uma maneira de modificar o ambiente domiciliar, estimular e enriquecer a linguagem da criança, promover interações positivas entre pais e filhos, promover a ligação da criança com o livro, desenvolver rotinas e estratégias para a vida diária de uma criança pequena e, finalmente, promover a preparação para a escola e para a alfabetização.

## Referências

- BERKULE SB, DREYER BP, KCLASS PE, *et al.* Mothers' expectations for shared reading following delivery: implications for reading activities at 6 months. *Ambul Pediatr*, Nova Iorque, EUA, 8(3):169–74, 2008.
- BRADLEY RH, CALDWELL BM. The relation of infants' home environments to achievement test performance in first grade: a follow-up study. *Child Dev*, Little Rock, EUA, 55:803–9, 1984.
- BUS AG, VAN IJZENDOORN MH, PELLEGRINI AD. Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Rev Educ Res* Thousand Oaks, EUA, 65:1–21, 1995. Disponível em <http://rer.sagepub.com/> acesso em 2009
- BYRD RS. Predictors of early grade retention among children in the United States. *Pediatrics*, Nova Iorque, EUA, 93:481–7, 1994.
- CUNNINGHAM AE, STANOVICH KE. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Dev Psychol*, Berkeley, EUA, 33:934–45, 1997.
- DEWALT DA, BERKMAN ND, SHERIDAN SL, *et al.* Literacy and health outcomes: a systematic review of the literature. *J Gen Intern Med*, Carolina do Norte, EUA, 19:1228–39, 2004.
- DUURSMA E, AUGUSTYN M, ZUCKERMAN B. Reading aloud to children: the evidence. *Arch Dis Child*, Boston, EUA, 93:554–7, 2008.
- FOSTER WA, MILLER M. Development of the literacy achievement gap: a longitudinal study of kindergarten through third grade. *Lang Speech Hear Serv Sch*, Greensboro, EUA; 38:173–81, 2007.
- GOLOVA N, ALARIO A, VIVIER P, *et al.* Literacy promotion for Hispanic families in a primary care setting: a randomized, controlled trial. *Pediatrics*, Rhode Island, EUA, 103:993–7, 1999.
- GREEN CM, BERKULE SB, DREYER BP, *et al.* Does maternal literacy account for associations between education and parenting in low socioeconomic status families? *Arch Pediatr Adolesc Med*, Nova Iorque, EUA, 2009 (a sair).
- HAGAN JF, SHAW JS, DUNCAN PM (eds.). *Bright futures: guidelines for health supervision of infants, children, and adolescents*. 3rd edition. Elk Grove Village, EUA: American Academy of Pediatrics, 2008.
- HANNON P. *Literacy, home, and school: research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press, Sheffield, UK, 1995.
- HART B, RISLEY TR. Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, EUA, (MD): Paul Brookes Publishing Company, 1995.
- HECKMANN J. Catch 'em young: investing in disadvantaged young children is both fair and efficient. *Wall St J*, Nova Iorque, EUA, January 10, A14, 2006.
- HIGH P, HOPMAN M, LAGASSE L, *et al.* Evaluation of a clinic-based program to promote book sharing and bedtime routines among low-income urban families with young children. *Arch Pediatr Adolesc Med* Rhode Island, EUA, 152:459–65, 1998.
- HOFF-GINSBERG E. Mother–child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Dev*, Wisconsin, EUA, 62:782–96, 1991.

- JUEL C. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *J Educ Psychol* Washington, DC, USA, 80:437–47, 1988.
- Klass P, Needlman R, Zuckerman B, *et al.* *Reach out and read training manual*. 2nd edition. Boston, EUA: Reach Out and Read National Center; 1999.
- KUHL PK, TSAO FM, LIU HM. Foreign language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proc Natl Acad Sci U S A*, Seattle, EUA, 100(15): 9096–101, 2003.
- LIPSON ER. *The New York Times parent's guide to the best books for children. Revised and updated*. 3rd edition. Nova Iorque, EUA: Three Rivers Press, 2000.
- MENDELSON A, MOGLINER L, DREYER B, *et al.* The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children. *Pediatrics*, Nova Iorque, EUA, 107:130–4, 2001.
- MENDELSON AL, BERKULE SB, TOMOPOULOS S, *et al.* Infant television exposure associated with limited parent–child verbal interactions. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Nova Iorque, EUA, 162(5):411–7, 2008.
- MENDELSON AL. Promoting language and literacy through reading aloud: the role of the pediatrician. *Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care* Filadélfia, EUA, 32(6):183–210, 2002.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *A first look at the literacy of America's adults in the 21st century*. Number: 2006470. Washington DC, EUA: NCES; 2005.
- NEEDLMAN R, FRIED L, MORLEY D, *et al.* Clinic-based intervention to promote literacy. *Am J Dis Child*, Boston, EUA, 145:881–4, 1991.
- NEEDLMAN R, SILVERSTEIN M. Pediatric interventions to support reading aloud: how good is the evidence? *J Devel Behav Pediatr*, Cleveland, EUA 25:352–63, 2004.
- NEEDLMAN R, TOKER KH, DREYER BP, *et al.* Effectiveness of a primary care intervention to support reading aloud: a multicenter evaluation. *Ambul Pediatr*, Cleveland, EUA, 5:209–15, 2005.
- NEUMAN SB. Guiding young children's participation in early literacy development: a family literacy program for adolescent mothers. *Early Child Dev Care*, Nova Iorque, EUA, 127–128:119–29, 1997.
- NICHD. Early Child Care Research Network. Pathways to reading: the role of oral language in the transition to reading. *Dev Psychol*, Rockville, USA, 41:428–42, 2005.
- PAYNE AC, WHITEHURST GJ, ANGELL AL. The role of literacy environment in the language development of children from low-income families. *Early Child Res Q*, Nova Iorque, EUA, 9:427–40, 1994.
- RAZ IS, BRYANT P. Social background, phonological awareness, and children's reading. *Br J Dev Psychol*, Leicester, Reino Unido, 8:209–25, 1990.
- REACH OUT AND READ. *Reach Out and Read: A national pediatric literacy program*. Disponível em: <http://www.reachoutandread.org>, acesso em agosto de 2010.
- ROBINSON LD, CALMES DP, BAZARGAN M. The impact of literacy enhancement on asthma-related outcomes among underserved children. *J Natl Med Assoc*, Bethesda, EUA, 100:892–6, 2008.

- ROR National Center. Disponível em [http://www.reachoutandread.org/about\\_special.html#rt](http://www.reachoutandread.org/about_special.html#rt) acesso em agosto de 2010.
- ROR National Center. *ROR on-line CME course in pediatric literacy promotion*. Disponível em: <http://www.bu.edu/cme/ror>, acesso em agosto de 2010.
- SANDERS LM, GERSHON TD, HUFFMAN LC, *et al.* Prescribing books for immigrant children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Palo Alto, EUA, 154:771–7, 2000.
- SANDERS LM, ZACUR G, HAECKER T, *et al.* Number of children's books in the home: an indicator of parent health literacy. *Ambul Pediatr*, Iowa City, EUA, 4:424–8, 2004.
- SCHICKEDANZ JA. *Much more than the ABCs: the early stages of reading and writing*. Washington DC, EUA: NAEYC, 1999.
- SENECHAL M, LEFEVRE JA. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Dev*, Ottawa, Canada, 72:445–60, 2002.
- SILVERSTEIN M, IVERSON L, LOZANO P. An English-language clinic-based literacy program is effective for a multilingual population. *Pediatrics*, Seattle, EUA, 109:E76, 2002.
- STICHT TG. Adult literacy education. *Rev Educ Res*, Thousand Oaks, EUA, 15:59–96, 1988. Disponível em <http://rer.sagepub.com>, acesso em agosto de 2010.
- TEALE WH, SULZBY E. (eds.). *Emergent literacy: writing and reading*. Ablex Publishing Corp. Norwood, EUA, 1986.
- TOMOPOULOS S, DREYER BP, FLYNN V, *et al.* Books, toys, parent-child interaction, and development in young Latino children. *Ambul Pediatr*, Nova Iorque, EUA, 6(2):72–8, 2006.
- TOMOPOULOS S, VALDEZ PT, DREYER BP, *et al.* Is exposure to media intended for preschool children associated with less parent-child shared reading aloud and teaching activities? *Ambul Pediatr*, Nova Iorque, EUA, 7:18–24, 2007.
- WEITZMAN CC, ROY L, WALLS T, *et al.* More evidence for reach out and read: a home-based study. *Pediatrics*, New Haven, EUA, 113:1248–53, 2004.
- WEITZMAN M, SIEGEL D. What we have not learned from, what we know about excessive school absence and school dropout. *J Dev Behav Pediatr*, New York, USA, 13:55–8, 1992.
- WELLS G. *Language development in the preschool years*. Delaware, EUA: Cambridge University Press, 1985.
- WHITE KR. The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychol Bull*, Washington, DC, 91:461–81, 1982.
- WHITEHURST CJ, FALCO FL, LONIGAN CJ, *et al.* Accelerating language development through picture book reading. *Dev Psychol*, Washington, DC, EUA, 24:552–9, 1988.
- ZIMMERMAN FJ, CHRISTAKIS DA. Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Arch Pediatr Adolesc Med*, Seattle, EUA, 159(7):619–25, 2005.



## Autores-Palestrantes

**David Dickinson** é doutor em educação pela Universidade de Harvard e especialista em alfabetização. É Professor e pesquisador da Universidade de Vanderbilt e dedicou sua vida à análise dos fatores que levam ao êxito da alfabetização, especialmente em crianças de classes sociais mais baixas, com menos estímulos linguísticos e culturais no ambiente familiar. Foi membro da comissão da Associação Nacional para a Educação na Primeira Infância na revisão de seus parâmetros curriculares e atualmente é membro do comitê da Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos. É autor ou coautor de mais de 42 artigos publicados em revistas científicas e coautor de livros sobre alfabetização. Já esteve no Brasil para participar do Seminário Internacional de Educação Infantil, organizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e para fazer palestras em eventos promovidos pelo Programa Primeira Infância Melhor do Estado do Rio Grande do Sul.

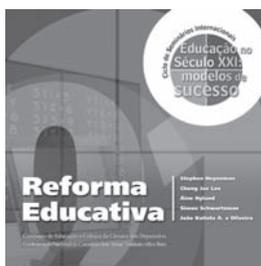
**João Batista Araujo e Oliveira** é psicólogo e doutor em Educação pela Florida State University, e atualmente presidente do Instituto Alfa e Beto. Dedicou a maior parte de sua vida acadêmica e profissional a questões ligadas à educação. Publicou dezenas de artigos científicos, livros técnicos e coleções de livros didáticos. Foi diretor do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em Brasília, funcionário do Banco Mundial em Washington, perito da Organização Internacional do Trabalho em Genebra e Secretário Executivo do MEC. Nos últimos 15 anos, vem desenvolvendo projetos voltados para o sistema público de ensino.

**Perri Klass** é pediatra, pesquisadora, jornalista e escritora. É professor dos departamentos de Pediatria e de Jornalismo da New York University. Foi responsável por transformar um programa de estímulo à leitura infantil de um único hospital em um programa nacional – o Reach Out and Read –, que desenvolve atividades em mais de 4,5 mil centros em 50 estados nos EUA. É membro do Conselho Consultivo do Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano e Quadro Consultivo do Instituto Nacional para a Literatura. Recebeu inúmeros prêmios por seu trabalho, destacando-se o Prêmio da Academia Americana de Educação Pediátrica (2007).



## Coleção IAB de Seminários Internacionais.

### Ciclo de Seminários Internacionais - Educação no Século XXI:



### Coleção IAB Seminários Internacionais:



**PROFISSÃO PROFESSOR:**  
O que funciona em sala de aula



**LEITURA DESDE O BERÇO:**  
Políticas Sociais Integradas  
para a Primeira Infância



**O Ensino da Matemática**  
nas Séries Iniciais

