



"EFEITOS DA LEITURA COMPARTILHADA E CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM BEBÊS"

"EFFECTS OF SHARED BOOKREADING AND STORYTELLING ON LANGUAGE DEVELOPMENT OF BABIES"

FERREIRA, Kamila Angélica Santos¹

MORAIS, Rosane Luzia de Souza²

SANTOS, Juliana Nunes³

MARTINS, Juliana Márcia⁴

RESUMO

Objetivo: avaliar a efetividade de um programa de intervenção precoce, com foco na linguagem, para crianças em situação de vulnerabilidade social. Métodos: estudo pré-experimental, com foco na leitura compartilhada e contação de histórias para crianças de quatro a trinta e seis meses, matriculadas no berçário de uma creche filantrópica. Foram realizadas entrevistas com os pais e investigação dos recursos disponíveis no ambiente familiar. A qualidade do ambiente da creche foi investigada, e as crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da linguagem antes e após a intervenção. O programa foi baseado em estratégias de leitura compartilhada e

1 Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina-MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5187-4686>. E-mail: kamilafer91@yahoo.com.br.

2 Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina-MG, Brasil. Programa de Pós-Graduação Saúde Sociedade e Ambiente SaSA da UFVJM; Diamantina - MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-8236-4531>, E-mail: rosane.morais@gmail.com.

3 Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina-MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9978-7020>. E-mail: jumartins2@outlook.com.

4 Curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Diamantina-MG, Brasil. Programa de Pós-graduação em Reabilitação e Desempenho Funcional (PPGREab) da UFVJM; Diamantina - MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1101-5270>. E-mail: juliana.santos@ufvjm.edu.br.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

contação de histórias para os bebês duas vezes por semana, durante quarenta minutos, por quatro meses. Resultados: Participaram onze crianças e se observou melhora dos escores da linguagem receptiva, comparando-se o antes e o depois da intervenção. Conclusão: a intervenção com foco na linguagem mostrou-se efetiva no aprimoramento da linguagem receptiva.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; criança; desenvolvimento da linguagem; intervenção precoce; creche.

ABSTRACT

Purpose: to evaluate the effectiveness of an early intervention program with a focus on language for children in social vulnerability. Methods: pre-experimental study focusing on shared reading and storytelling for children from 4 to 36 months enrolled in a philanthropic daycare center. Interviews were conducted focusing on questioning the resources available in the family environment. The quality of the day nursery environment was investigated and the children were evaluated according to the development of language before and after the intervention. The program was based on shared reading strategies and storytelling for infants twice a week for 40 minutes, for 4-month. Results: Eleven children participated and an improvement in receptive language scores was observed comparing the before and after intervention. Conclusion: the intervention focusing on language proved to be effective in improving receptive language.

KEYWORDS: Reading; Child; Language Development; Early Intervention; Child Day Care Centers.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento é moldado pela biologia e pelas experiências de forma coativa para promover habilidades específicas (BLAIR; RAVER, 2012). Jean Piaget já dizia, no século XX, que o processo de desenvolvimento individual tem uma origem biológica que, para alcançar todo seu potencial genético, necessita da experiência ou da ação sobre o meio e do contato social (PIAGET, 1996). No entanto as crianças nos seus primeiros anos de vida estão expostas a fatores de riscos biológicos e ou psicossociais (SILVA; ENGSTRON; MIRANDA, 2015).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Os fatores de riscos biológicos normalmente estão relacionados a eventos pré, peri e pós-natais, como a prematuridade, o baixo peso ao nascimento, lesão hipóxica isquêmica ao nascimento, síndromes genéticas, entre outros. Enquanto que os fatores de riscos psicossociais podem estar relacionados ao contexto no qual a criança está inserida, como, por exemplo, baixa qualidade do ambiente familiar ou educacional, fatores socioeconômicos desfavoráveis, como baixa escolaridade materna e/ou nível econômico (SILVA; ENGSTRON; MIRANDA, 2015). Há evidências de que os riscos biológicos e psicossociais interfiram no desenvolvimento inicial do cérebro e impeçam que as crianças submetidas a tais riscos alcancem seu máximo potencial de desenvolvimento, o que lhes imputa uma situação de vulnerabilidade (BLACK et al., 2017).

Um ambiente que pode influenciar, positiva ou negativamente, de forma significativa no desenvolvimento infantil, são as creches, ambientes educacionais que recebem crianças de zero a três anos de idade. Metodologias abordadas, em sua maioria por creches públicas, dão prioridade aos cuidados generalizados, como higiene, normalização dos horários de sono e alimentação. Porém, focar apenas nos cuidados, em detrimento à estimulação, pode comprometer o desenvolvimento infantil (SILVA; ENGSTRON; MIRANDA, 2015; SANTOS et al., 2013). Ademais, as interações cuidador-criança e as oportunidades para criança brincar e explorar são aspectos intimamente relacionados à qualidade da creche (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006; SCHULMAN et al., 2012) e apresentam efeitos positivos no desenvolvimento infantil (BLACK et al., 2017).

Crianças em desvantagem socioeconômica são mais vulneráveis ao atraso no desenvolvimento infantil (BLACK et al., 2017). Estudos em creches públicas brasileiras (MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016) apontam o domínio da linguagem como aquele mais afetado. A linguagem receptiva diz respeito à capacidade de a criança compreender a linguagem, em contraste com sua capacidade de expressá-la, denominada linguagem expressiva (BEARD, 2018). Ambas constituem componentes essenciais para o alcance de resultados positivos em saúde, educação e emprego, com fortes evidências de que intervenções focadas na promoção da linguagem e da comunicação em idade precoce podem diminuir o impacto da desvantagem social na vida adulta (BEARD, 2018). Sendo assim, proporcionar o desenvolvimento infantil adequado deve ser a maior preocupação dos profissionais envolvidos com a criança e o eixo condutor na construção das políticas públicas (BLACK et al., 2017) para a primeira infância (período compreendido entre zero e trinta e seis meses de vida) (PAPALIA; OLDS; FELDMAN et al., 2009).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Ler em voz alta para crianças pequenas promove o desenvolvimento da linguagem e outras habilidades preditoras da alfabetização (DUURSMA; AUGUSTYN ; ZUCKERMAN, 2008; NOBLE et al., 2019), visto que existe uma relação entre habilidades da linguagem oral como vocabulário, sintaxe e semântica, pragmática e discurso com a capacidade de leitura (NICHD, 2005). Há fortes evidências dos efeitos da leitura compartilhada no aprendizado de novas palavras pela criança (FLACK; FIELD, 2018) e melhoras significativas nos domínios da linguagem receptiva e expressiva, após participação em programa baseado na leitura em voz alta de pais para seus filhos a partir de dois anos de idade (MENDELSON et al., 2001).

É sabido que o envolvimento dos pais na leitura para crianças aos dois anos é considerado um fator preditivo para o melhor desenvolvimento da linguagem aos quatro anos de idade (QUACH; SARKADI; NAPIZA et al. 2018) e que os recursos linguísticos e gestuais utilizados pela mãe, assim como o interesse da criança durante a leitura compartilhada aos 10 meses de idade, predizem as habilidades linguísticas expressivas, receptivas e pragmáticas das crianças aos 18 meses (MUHINYI; ROWE, 2019). A prática de leitura diária das mães para seus filhos foi associada ao aumento de vocabulário e compreensão, aos 14 meses, e melhor vocabulário e desenvolvimento cognitivo aos 24 meses (RAIKES et al., 2006).

Os estudos demonstram que crianças de classe média, por terem maior acesso a livros, entre outros fatores, podem entrar no primeiro ano do ensino fundamental, tendo gasto 1.000 horas em leitura compartilhada, enquanto que uma criança de baixa renda tem uma média de 25 horas de leitura compartilhada (DIENER; HOBSON-ROHRER, 2012). Os autores ainda afirmam que programas promotores de leitura compartilhada de livros entre pais e filhos podem ser uma opção de abordagem em intervenção multidimensional para melhorar as habilidades preditoras da alfabetização de crianças carentes.

Há vários relatos na literatura de experiências promissoras que visam promover o desenvolvimento precoce das crianças de risco psicossocial, por meio do incentivo à leitura (DUURSMA; AUGUSTYN; ZUCKERMAN, 2008; FLACK; FIELD, 2018; ROBERTS; KAISER, 2015). Exemplos de programas que atuam na vertente preventiva são o “Readaloud 15 minutes” que foi tema de uma campanha realizada nos Estados Unidos, desde 2003, cujo foco é incentivar os pais a lerem em voz alta para as crianças desde o nascimento, todos os dias, por 15 minutos (READ ALOUD 15 MINUTES, 2018). O “BookTrust” é um programa que envia livros às crianças de até quatro anos de idade e defende



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

que compartilhar livros com os filhos, precocemente, pode ajudar a criar um leitor para toda a vida, além de desenvolver o amor pela leitura (VENN, 2014).

Destarte, ratificada a importância da leitura em voz alta para crianças, justifica-se a presente proposta que tem como objetivo avaliar a efetividade de um programa de intervenção precoce, com foco na linguagem, para crianças na primeira infância em situação de vulnerabilidade social.

MÉTODOS

Trata-se de um estudo pré-experimental, aprovado pelo Comitê de ética em pesquisa (CEP) institucional, sob o parecer de número 2.415.234.

O estudo foi realizado com amostra por conveniência com as crianças frequentadoras do berçário de uma instituição filantrópica, localizada em um bairro da periferia de um município de pequeno porte localizado no Vale do Jequitinhonha- Minas Gerais. A instituição atende famílias de baixa condição socioeconômica, que residem em uma região de vulnerabilidade social.

Inicialmente a Secretaria de Educação do município e os coordenadores da instituição de ensino foram contatados e concordaram com a execução do projeto. Posteriormente, em dia e horário preestabelecidos, foi avaliada a qualidade do ambiente da creche. A equipe que compôs o projeto foi previamente capacitada para aplicação dos instrumentos utilizados, bem como para a realização da intervenção.

Para avaliar a qualidade do ambiente da creche foi aplicado antes da intervenção, o Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition- ITERS-R (HARMS;CLIFFORD; CRYER, 2006). A ITERS-R é uma escala que avalia a qualidade do ambiente educacional que recebe crianças de zero a trinta meses de idade. É composta por 39 itens distribuídos em 7 subescalas: (1) espaço e mobiliário; (2) rotina de cuidado pessoal; (3) falar e compreender; (4) atividades; (5) interação; (6) estrutura do programa; (7) pais e equipe. Cada indicador de qualidade deve ser marcado, considerando a sua presença ou ausência em cada ambiente coletivo (sala de aula) que se pretende avaliar na creche. A partir da marcação dos indicadores, os itens são pontuados de 1(um) a 7(sete). A pontuação final da escala se dá pela média das sete subescalas. Trata-se de escala ordinal, crescente, cuja interpretação quanto à qualidade é 01: inadequada, 03: mínima (básica), 05: boa e 07: excelente (HARMS;CLIFFORD; CRYER, 2006, p.62). A aplicação da ITERS-R foi feita por



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

meio do acompanhamento da rotina da creche, para obter a avaliação inicial da qualidade do ambiente. A aplicação foi feita por único examinador, que acompanhou a rotina do ambiente da creche durante um dia inteiro.

Antes de iniciar o programa de intervenção precoce, foram realizadas entrevistas com os pais para conhecimento da história das crianças, características sociodemográficas, assim como os recursos disponíveis no ambiente familiar, e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. As crianças foram avaliadas quanto ao desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva.

A qualidade do ambiente que vive a criança foi avaliada utilizando-se o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar- (RAF) adaptado à faixa etária das crianças. Os recursos do ambiente familiar foram indagados em oito questões que investigavam o uso adequado do tempo livre (questão 1), participação em experiências estimuladoras do desenvolvimento, como passeios e viagens (questão 2); oportunidades de interação com os pais em atividades como brincar, ler livros, assistir televisão (questão 4); disponibilidade de recursos lúdicos (questão 5), disponibilidade de recursos linguísticos (questões 6 e 7), rotinas e reuniões regulares da família (questões 9 e 10). Do instrumento original (MARTURANO, 2006), foram retiradas duas questões (questões 3 e 8), uma sobre acesso a atividades programadas de aprendizagem como aulas de inglês, música, entre outras e outra com a investigação do envolvimento direto dos pais na vida escolar, como participação nas reuniões e acompanhamento das notas, por serem questões pouco sensíveis para crianças na faixa etária estudada. A pontuação bruta em cada uma das questões consistiu na soma dos itens assinalados, com exceção das questões 9 e 10, que tem pontuação específica indicada. Para obter a pontuação relativa, utilizou-se a fórmula pontuação bruta/pontuação máxima de cada questão (MARTURANO, 2006).

Para conhecimento do nível econômico das famílias, utilizou-se o Critério de Classificação Econômica Brasil 2015 (CCBB), da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP). Nesse instrumento, atribui-se uma pontuação de acordo com a posse de bens e grau de escolaridade do chefe da família e, procede-se a classificação do nível econômico da família em uma escala ordinal crescente que varia de E a A1 (ABEP, 2015).

A pesquisa do RAF e a anamnese dirigida aos pais, incluindo a investigação no nível econômico, foram realizadas em ambiente escolar pelas pesquisadoras, em horários pré-agendados com os pais ou responsáveis pela criança.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Além disso, para verificar o desenvolvimento neuropsicomotor das crianças, foi aplicada a Bayley Scales of Infant and Toddler Development - Bayley III (BAYLEY, 2006), indicada para avaliar crianças de 1 a 42 meses de idade. Essa escala foi escolhida por se tratar de um teste com valor diagnóstico, considerado padrão-ouro para medir resultados no desenvolvimento, com medidas objetivas, válidas e confiáveis da condição do desenvolvimento da criança, validada e adaptada para a população brasileira (MADASCHI et al., 2016). A escala Bayley III é subdividida em cinco domínios: Cognição, Linguagem (expressiva e receptiva), Motor (grosso e fino), Social-emocional e Componente adaptativo. Para o presente estudo, foi utilizado apenas o domínio de linguagem, por ser este o domínio foco da intervenção proposta, a qual é baseada na leitura compartilhada e na contação de histórias (DUURSMA; AUGUSTYN; ZUCKERMAN, 2008; MENDELSON et al., 2001). A pontuação bruta, gerada a partir da realização de algumas tarefas pela criança, foi convertida em escore balanceado para as escalas separadas da linguagem, ou seja, receptiva e expressiva, de acordo com os valores normatizados no teste para crianças na mesma faixa etária. A aplicação do Bayley III, domínio da linguagem, foi realizada no ambiente da creche por dois examinadores devidamente capacitados para aplicação do instrumento, de forma individual e conforme a aceitação da criança.

Após a aplicação dos instrumentos e baseado neles, foram propostas e implementadas as estratégias de intervenção no ambiente da creche com foco na subescala “falar e compreender”, segundo a escala ITERS-R.

O programa de intervenção, elaborado exclusivamente para este estudo, foi baseado em estratégias de leitura compartilhada e contação de histórias para crianças. O programa foi realizado pelas pesquisadoras, no período de quatro meses (agosto a novembro), o que corresponde à duração de um semestre letivo, com frequência de duas vezes por semana e 40 minutos de duração cada intervenção com um grupo de crianças.

As atividades foram realizadas em uma sala própria para este fim, com os participantes sentados em roda (crianças e pesquisadoras), respeitando as rotinas de sono, higiene e alimentação. Em algumas intervenções, houve a participação da cuidadora das crianças na creche. As pesquisadoras responsáveis pela intervenção não tiveram contato com os resultados da avaliação pré-intervenção, obtidos pelos instrumentos de avaliação do ambiente da creche (ITERS-R) e o de avaliação do desenvolvimento da linguagem.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

As intervenções foram estruturadas em quatro momentos: 1) Introdutório; 2) Leitura compartilhada ou contação de estórias; 3) Cantando e brincando; 4) Despedida. O primeiro momento era realizado com a apresentação de todos os bebês por meio de uma música contendo o nome de cada um e outra canção para introduzir o momento de contação de estórias e leitura em voz alta. No segundo momento, era realizada a contação de estórias e/ou leitura em voz alta propriamente dita, com a utilização dos livros infantis apropriados para a faixa etária e demais recursos que se fizessem necessários tais como miniaturas de objetos e instrumentos musicais. A título de exemplificação, no encontro em que a estória lida foi “O Trem” de autoria de Mary França¹, utilizaram-se os recursos: pedaço de pano para simular um túnel onde o trem deveria passar, uma miniatura de trem de brinquedo, chocalhos e onomatopéias para simular sons produzidos pelo trem. No terceiro momento da intervenção, as crianças exploravam elementos da estória lida por meio de brincadeiras e músicas infantis variadas. No quarto e último momento, aconteceu a despedida do encontro com uma música de encerramento.

Ao final de cada encontro, as pesquisadoras preenchem uma ficha contendo informações relevantes de cada encontro como o nome da estória contada ou lida de forma compartilhada, a data, o nome das monitoras presentes, a metodologia abordada, os instrumentos utilizados e o nome das crianças que participaram de cada turma.

No final do período da intervenção, o domínio da Linguagem do Bayley III foi reaplicado.

Os pais foram orientados quanto à importância da leitura compartilhada e da contação de estórias para o desenvolvimento de seus filhos ao término da intervenção. Os mesmos participaram de dois encontros com os pesquisadores, os quais receberam cartilhas contendo orientações e dicas de atitudes parentais positivas para as crianças e assistiram a vídeos com trechos das intervenções realizadas com seus filhos.

Um banco de dados específico para este trabalho foi montado no StatisticalPackage for the Social Science (SPSS) versão 19.0. As variáveis analisadas no contexto do estudo foram: dados sóciodemográficos (idade e sexo da criança, idade e escolaridade materna, nível econômico), escore balanceado de linguagem pré e pós-intervenção, recursos do ambiente familiar e qualidade do ambiente da creche. Os escores balanceados de linguagem apresentaram distribuição normal, portanto, foi utilizado o teste T pareado para comparação da variável nos dois momentos, pré e pós-intervenção. O nível de significância adotado foi de 5%. O poder do estudo e tamanho do efeito foram



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

calculados por meio do G Power 3.1.9.2, considerando um nível de significância de 95%.

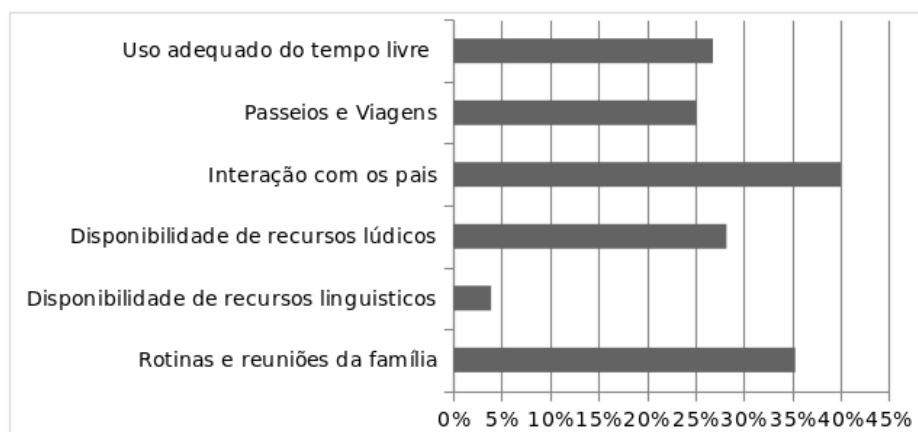
RESULTADOS

Participaram do estudo 11 crianças, seis do sexo feminino (54,5%), com idade média de 20,7 meses ($\pm 6,4$), mínimo de 12 e máximo de 29 meses, matriculadas no berçário da creche. Todas as mães das crianças participantes relataram parto a termo, com realização de pré-natal, e crianças com peso adequado para idade gestacional ao nascimento.

As mães das crianças possuíam idade média de 28 anos ($\pm 4,5$), com mínimo de 23 e máximo de 36 anos. O nível econômico de sete famílias (63,6%) foi classificado como C2 e o restante (36,4%) como D ou E, sendo que 45,5% das famílias possuíam constituição monoparental. Cerca de 1/3 das mães (36,4%) possuía ensino médio incompleto, seguido de ensino fundamental incompleto (27,3%) ou médio completo (27,3%) e somente uma declarou ter concluído o ensino superior (9,1%).

Observou-se que, dos aspectos avaliados, a oportunidade de interação com os pais em atividades no domicílio foi o mais bem avaliado, seguido pelas rotinas e reuniões familiares. Observa-se a escassez de recursos linguísticos nos domicílios investigados, sendo este o pior aspecto avaliado (Fig.1).

Figura 1- Resultados do inventário de recursos do ambiente familiar.

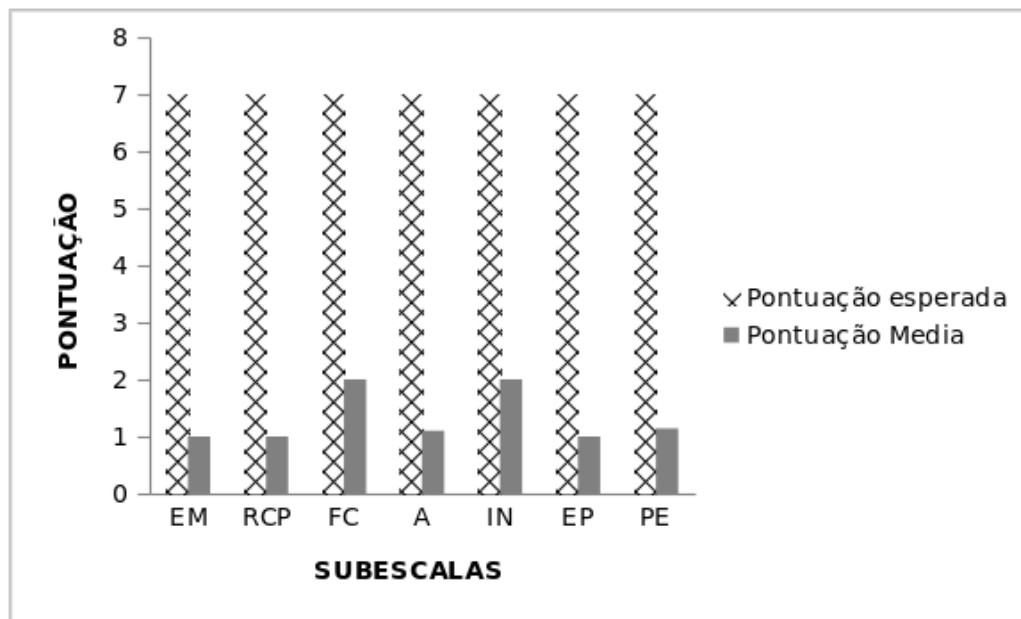




DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

A qualidade da creche mensurada pelo ITERS, bem como de suas subescalas, foi classificada de inadequada a mínima (Fig. 2). Ao se analisar as subescalas isoladamente, inclusive “Falar e Compreender”, os escores de qualidade pontuaram nota ≤ 2 .

Figura 2 - Qualidade da creche segundo o ITERS.



Legenda: EM: Espaço e mobiliário; RCP: Rotinas de cuidado pessoal; FC: Falar e Compreender; A: Atividade; IN: Interação; EP: Estrutura do Programa; PE: Pais e Equipe.

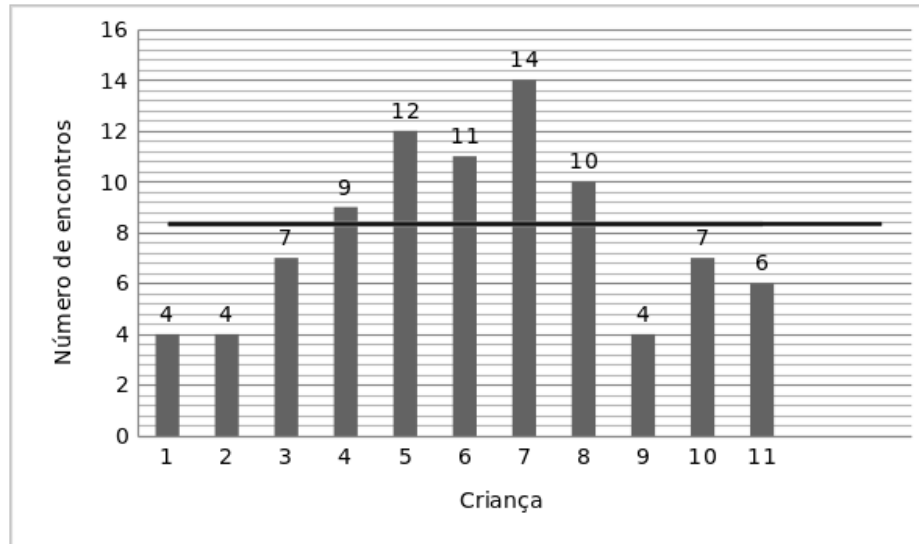
DA INTERVENÇÃO

No período de agosto de 2017 a novembro de 2017, aconteceram 16 encontros e aproximadamente 30 intervenções. Por motivos diversos, em cada encontro, houve variações no número de participantes, com média de seis participantes por encontro. O número de encontros por crianças variou de 4 a 14 (Fig. 3).



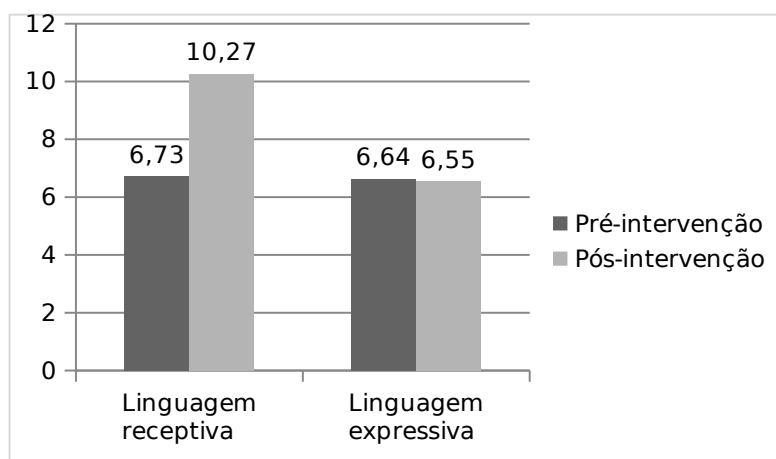
DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Figura 3- Número de encontros que cada criança participou no programa de intervenção.



Na Fig. 4, estão descritas a comparação entre o desenvolvimento da linguagem receptiva e expressiva antes e após a intervenção. Foi observada uma diferença significativa antes e após a intervenção no desfecho linguagem receptiva ($p=0,009$). O cálculo do poder estatístico foi de 97% (0,97), considerando um tamanho de efeito encontrado de 2,0 ($p= 0,05$), demonstrando que a diferença entre os momentos pré e pós-intervenção foi alta. Para a linguagem expressiva não houve diferença significativa ($p=0,91$).

Figura 4: Linguagem receptiva e expressiva das crianças mensuradas pelo escore balanceado pré e pós intervenção.





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Os resultados da avaliação de linguagem das crianças considerando os padrões de normalização estabelecidos pelo Bayley podem ser visualizados na Tab. 1.

Tabela 1- Linguagem receptiva e expressiva das crianças, segundo dados normativos do Bayley III nos momentos pré e pós-intervenção.

Escore		Pré-intervenção		Pós-intervenção	
		n	%	n	%
Linguagem receptiva	Extremamente baixos	5	45,5%	1	9,0%
	Limítrofes	2	18,2%	0	----
	Médios	4	36,4%	8	72,7%
	Superiores	0	----	2	18,1%
Linguagem expressiva	Extremamente baixos	6	54,5%	3	27,3%
	Limítrofes	0	----	4	36,4%
	Médios	5	45,5%	4	36,4%
	Superiores	0	----	0	----

DISCUSSÃO

O presente estudo procurou desenvolver um programa de intervenção baseado em estratégias de leitura compartilhada e contação de histórias para crianças em vulnerabilidade social, portanto, com o foco na linguagem, visto que este tem sido o domínio mais apontado na literatura como comprometido por crianças de creches públicas (MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016). Ademais, há uma necessidade urgente de investir em programas com foco no desenvolvimento infantil, especialmente nos países em desenvolvimento (BLACK et al., 2017). Atividades como a contação de histórias, além de serem de baixo custo, têm mostrado efeitos positivos no desenvolvimento infantil (BARROS; MATIJASEVICH; SANTOS, 2010; DUURSMA; AUGUSTYN; ZUCKERMAN, 2008; FLACK; FIELD, 2018; MENDELSON et al., 2001; MUHINYI; ROWE, 2019).

É comprovado pela literatura que condições ambientais favoráveis, como estímulos adequados e um vínculo afetivo apropriado dentro do ambiente familiar, parecem afetar de forma positiva o desenvolvimento infantil (MORAIS; CARVALHO; MAGALHÃES, 2016; SANTOS et al., 2013). No presente estudo, observou-se, ao avaliar os recursos do ambiente familiar das crianças que há uma carência de recursos linguísticos e lúdicos e que, embora a interação com os pais tenha sido o melhor dos aspectos avaliados com 40% de itens assinalados, está longe do ideal, visto que quanto mais próximo de 100% mais



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

adequado é o aspecto avaliado. Ademais, as mães das crianças possuem, em sua maioria, baixa escolaridade e baixo nível econômico, ambos também considerados fatores de risco para o desenvolvimento infantil (BLACK et al., 2017).

Quando se trata de prejuízos em relação ao desenvolvimento, crianças de creches públicas são as mais afetadas, pois sofrem a influência de fatores como baixas condições econômicas, escolaridade materna inferior a oito anos, maior quantidade de horas em creches e baixa qualidade de estimulação que favoreceria o desenvolvimento infantil (SANTOS et al., 2013). Quando a temática é o atraso na linguagem, crianças que vivem em áreas de privação social correm um risco particularmente elevado de dificuldades linguísticas, e esta população tem um desempenho significativamente abaixo do nível da população não desfavorecida nas avaliações de linguagem formal (RYAN; GIBBON, 2016). Um estudo mostrou que, aos cinco anos de idade, 75% das crianças em situação de pobreza possuem desenvolvimento de linguagem abaixo da média, comparado a 35% das crianças que nunca experimentaram a pobreza e as dificuldades econômicas (BEARD, 2018). Tais achados reforçam a ligação entre as desvantagens socioeconômicas e o empobrecimento da linguagem (BEARD, 2018).

O problema do atraso na linguagem em crianças na primeira infância não pode ser negligenciado; por isso, buscar soluções para melhorar a linguagem e a comunicação das crianças é fundamental, a fim de que as desigualdades de saúde ligadas a esses atrasos não determinem as oportunidades futuras dessas crianças (BEARD, 2018).

A escolha do ambiente para a intervenção foi coletiva, o educacional. Entende-se que o processo de escolarização pode impactar aspectos educacionais, sociais e culturais e ser vista como estratégia de elevação da qualidade de vida da população (DOURADO; CARVALHO; LEMOS, 2015). Desta forma, justifica-se a intervenção em ambientes educacionais, ainda mais considerando que, com a maior participação da mulher no orçamento familiar, as crianças têm sido matriculadas cada vez mais cedo em creches, onde passam de 4 a 10 horas diárias (SILVA; ENGSTRON; MIRANDA, 2015).

No entanto, intervenções em creches não poderiam ser feitas sem antes uma classificação da qualidade do ambiente educacional. No presente estudo, segundo a avaliação da creche por meio da escala ITERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006), a qualidade do ambiente educacional foi classificada como inadequada a mínima, o que justificou a necessidade de intervenção proposta para este estudo. Educar, brincar e cuidar são conceitos amplos e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

indissociáveis relacionados à qualidade da educação infantil (FONSECA, 2018), os quais compreendem, entre outros quesitos, a multiplicidade de experiências e linguagens(FONSECA, 2018).

A escolha da intervenção baseada na leitura compartilhada e contação de histórias se justifica pelo fato de as habilidades de linguagem oral das crianças poderem ser estimuladas por meio da leitura compartilhada de livros, já que durante as interações as crianças aumentam seu vocabulário pois aprendem o significado de novas palavras, além de serem familiarizadas com palavras mais sofisticadas, as quais dificilmente são utilizadas na linguagem falada (DUURSMA; AUGUSTYN; ZUCKERMAN, 2008; FLACK; FIELD, 2018). Além disso, a leitura compartilhada de livros e a contação de histórias permitem à criança o desenvolvimento da linguagem em outros contextos, e demandam das crianças habilidades linguísticas e cognitivas, o que tende a ser desafiador para as mesmas (DUURSMA; AUGUSTYN; ZUCKERMAN, 2008; MUHINYI; ROWE, 2019).

Os resultados encontrados por meio deste estudo mostraram que as crianças avaliadas pré-intervenção apresentavam um resultado abaixo do esperado para a média de idade, tanto para linguagem receptiva como para a linguagem expressiva. Após a intervenção, observou-se uma melhora significativa no desfecho linguagem receptiva; é possível que isso se justifique pelo fato de a linguagem receptiva, no desenvolvimento normal da linguagem, preceder a linguagem expressiva, ou seja, as crianças entendem mais do que elas podem dizer (BEARD, 2018). Outra possível justificativa para os resultados encontrados está no fato de que o desenvolvimento do vocabulário receptivo é a base para o desenvolvimento de vocabulário expressivo, sendo que a compreensão de palavras antecede sua produção (ARMONIA et al., 2015; RYAN, GIBBON, 2016).

Já a linguagem expressiva não apresentou mudanças mensuráveis após o término da intervenção. Há de se considerar que produção de uma mensagem requer um monitoramento baseado na capacidade de compreender a própria mensagem, à medida que vai tomando forma, e compará-la com o que se havia projetado e o que convém segundo a situação (RONDAL et al., 2007), ou seja, é preciso primeiro compreender para estar apto a se expressar. Possivelmente, se o tempo de intervenção fosse ampliado, os desfechos seriam diferentes, como no estudo de baseado no programa “Reach Out and Read (ROR)”(MENDELSON et al., 2001), o qual, investigando os efeitos de um programa de leitura de pais para filhos, mostrou melhora da linguagem receptiva e expressiva após três anos de participação no programa.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

Estudo experimental com 97 crianças, entre 24 e 42 meses, com atrasos de linguagem, medido por meio do BAYLEY III e sem atraso em outros domínios, verificou melhoria de linguagem receptiva, e que as diferenças em linguagem receptiva entre os grupos de intervenção e controle foram pequenas. As diferenças em habilidades de linguagem expressiva não foram consistentes (ROBERTS; KAISER, 2015), em concordância com os achados da presente pesquisa. A intervenção durou 3 meses, com grupo controle e grupo intervenção; primeiramente, os cuidadores eram educados sobre técnicas de facilitação da linguagem e, em seguida, esse modelo era transmitido para as crianças por meio de várias abordagens, sendo uma delas a contação de histórias (ROBERTS; KAISER, 2015).

Pesquisa com foco na leitura compartilhada foi realizada com crianças de 3 a 5 anos, frequentadoras de instituições de ensino pré-escolares, localizadas em região de vulnerabilidade social na região Central de Israel. O estudo comparou os efeitos de duas intervenções nas habilidades de linguagem das crianças, uma baseada na leitura compartilhada e outra focada em métodos de alfabetização. As intervenções eram realizadas em grupo de 4 a 6 crianças, com duração de 20 a 30 minutos, duas vezes por semana, com duração de 8 meses. Os resultados revelaram que ambas as intervenções foram efetivas quando comparadas ao grupo controle. No entanto, as crianças mais novas melhoraram significativamente mais do que seus pares mais velhos em relação ao vocabulário. Tais achados, em concordância com o presente estudo, reforçam a importância de intervenções com foco na leitura compartilhada, e reforçam o início dessa prática o quanto antes (ARAM; BESSER, 2009).

O presente estudo apresenta como limitação o pequeno tamanho amostral, ausência de grupo controle e um tempo reduzido de intervenção para verificar mudanças na linguagem expressiva. O pequeno tamanho da amostra condiz com todas as crianças que permaneceram no berçário da instituição no período da pesquisa, e embora reduzido, o número de crianças não afetou o poder e o efeito do estudo encontrados na análise inferencial para o desfecho linguagem receptiva. Como se trata de um estudo pré-experimental, não houve grupo de controle e, portanto, sugere-se a realização de ensaios clínicos randomizados para maior evidência dos achados.

Assim, este estudo reforça a importância da contação de história e da leitura compartilhada para as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social, visto que constituem estratégias de baixo custo, passíveis de serem utilizadas em instituições e famílias em desvantagem socioeconômica, com potencial de minimizar as desigualdades de saúde



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

ligadas a esses atrasos e sua influência nas oportunidades futuras dessas crianças.

CONCLUSÃO

A intervenção baseada em estratégias de contação de estória e leitura compartilhada para crianças na primeira infância, em situação de vulnerabilidade social, mostrou-se efetiva no aprimoramento da linguagem receptiva.

REFERÊNCIAS

- ABEP. ABEP-Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa-2008-www.abep.org-abep@abep.org Dados com base no Levantamento Sócio Econômico-2005-IBOPE Critério de Classificação Econômica Brasil. p. 1-3, 2015.
- ARAM, Dorit; BESSER, Shira. Early literacy interventions: Which activities to include? At what age to start? And who will implement them? *Infancia y Aprendizaje*, v. 32, n. 2, p. 171-187, 2009.
- ARMONIA, A. C. et al. Relationship between receptive and expressive vocabulary in children with Specific Language Impairment. *Revista Cefac*, v. 17, n. 3, p. 759-765, 2015.
- BARROS A.J.; MATIJASEVICH A.; SANTOS I.S.; HALPERN R. Child development in a birth cohort: effect of child stimulation is stronger in less educated mothers. *International Journal of Epidemiology*, v. 39, n. 1, p. 285-294, 2010.
- Bayley N. Bayley scales of infant and toddler development: technical manual. 3th ed. 2006; San Antonio. Pearson.
- BEARD, Ali. Speech, language and communication: a public health issue across the lifecourse. *Paediatrics and Child Health (United Kingdom)*, v. 28, n. 3, p. 126-131, 2018.
- BLACK, Maureen M. et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017.
- BLAIR, Clancy; RAVEN, C. Child development in the context of adversity. *American Psychologist*, v. 67, n. 4, p. 309-318, 2012.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

DIENER, M. L.; HOBSON-ROHRER, W. Kindergarten Readiness and Performance of Latino Children Participating in Reach out and Read. *Journal of Community Medicine & Health Education*, v. 02, n. 03, p.133, 2012.

DOURADO, J. S.; CARVALHO, S.A. S.; LEMOS, S. M. A. Development of communication of children aged between one and three years old and their relationship with the family and school environments. *Revista CEFAC*, v. 17, n. 1, p. 88-99, 2015.

DUURSMA E; AUGUSTYN M; ZUCKERMAN B. Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, v. 93, n. 7, p. 554-557, 2008.

FLACK Z.M.;FIELD A.P.; HORST J.S. The Effects of Shared Storybook Reading on Word Learning: A Meta-Analysis. *Psycnet.Apa.Org*, v. 54, n. 7, p. 1334-1346, 2018.

FONSECA, P. F. O Laço Educador-Bebê se Tece no Enodamento entre Cuidar, Educar e Brincar. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, p. 1555-1568, 2018.

HARMS, T.;CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. Infant/toddler environment rating scale revised edition. 3. ed. New York: 2006.

MADASCHI, Vanessa et al. Bayley-III scales of infant and toddler development: Transcultural adaptation and psychometric properties. *Paideia*, v. 26, n. 64, p. 189-197, 2016.

MARTURANO, Edna Maria. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MENDELSON, Alan L. et al. Development in Inner-City Preschool Children. *Pediatrics*, v. 107, n. 1, p. 130-134, 2001.

MORAIS, R. L. S.; CARVALHO, A. M.; MAGALHÃES, L. C. The environmental context and the child development: Brazilian studies. *Journal of Physical Education*, v. 27, n. 1, p.e-2714, 2016.

MUHINYI, A.; ROWE, MEREDITH L. Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. 64, p. 101053, 2019.

NICHD. Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, v. 41, n. 2, p. 428-442, 2005.

NOBLE, Claire et al. The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, v. 28, p. 100290, 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

PAPALIA D. E.; OLDS S. W.; FELDMAN R. D., et al. O estudo do desenvolvimento humano. In: PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. (org.). *Desenvolvimento humano*. 10. ed., São Paulo: McGraw-Hill; 2009. 4-25.

PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2. ed. Vozes: Petrópolis. 1996.

QUACH J; SARKADI A; NAPIZA N; WAKE M; LOUGHMAN A; GOLDFELD S. Do Fathers' Home Reading Practices at Age 2 Predict Child Language and Literacy at Age 4? *Academic Pediatrics*, v. 18, n. 2, p. 179-187, 2018.

RAIKES, Helen et al. Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, v. 77, n. 4, p. 924-953, 2006.

READ ALOUD 15 MINUTES.[Internet]. Read Aloud Survey Report: How America reads aloud to its children. 2018. Disponível em: <http://www.readaloud.org/documents/ReadAloudSurveyReport.pdf>. Acesso em: 11 jul 2020.

ROBERTS, M.Y.; KAISER, A. P. Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics*, v. 135, n. 4, p. 686-693, 2015.

RONDAL J.A.; ESPERET E.; GOMBERT J.E.; THIBAUT J.P.; COMBLAIN A. Desenvolvimento da linguagem oral. In: Puyuelo M, Rondal J. (Org.) *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Porto Alegre: ARTMED, 2007. p. 17-83.

RYAN A., GIBBON F.E., O'SHEEA. Expressive and receptive language skills in preschool children from a socially disadvantaged area. *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 18, n. 1, p. 41-52, 2016.

SANTOS, M. M. et al. Comparison of motor and cognitive performance of children attending public and private day care centers. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 17, n. 6, p. 579-587, 2013.

SILVA, A. C. D.; ENGSTRON, E.M.; MIRANDA, C. T. Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida inseridas em creches públicas do Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. *Cadernos de Saude Publica*, v. 31, n. 9, p. 1881-1893, 2015.

SCHULMAN, K. et al.. A count for quality: Child care center directors on rating and improvement systems. 2012. Disponível em: www.clasp.org/admin/site/publications/files/ACountforQualityQRISReport.pdf. Acesso em: 15 jun 2020.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.52755

VENN, Liberty. Family reading habits and the impact of Bookstart. 2014. [Internet]. Disponível em: <http://booktrustadmin.artlogic.net/usr/resources/1122/bookstart-evaluation-survey-final.pdf>. Acesso em: 31 mai 2020.

Recebido em 14 de julho de 2020

Aceito em 1 de junho de 2022



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.