

O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES LEITORAS NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

VALDINEI NOGUEIRA DA SILVA

Graduação em História pelas Faculdades Integradas Teresa Martin (2004); Especialista em História da Cultura pela Unicamp (2005); Professor de Ensino Fundamental II – História - na EMEF Prof. Amadeu Mendes (São Paulo), Professor de Educação Básica – História - na EMEF João de Almeida Lemos (Barueri)..



RESUMO

Aprender e ensinar a falar são aptidões que faz do homem um ser diferente dos demais animais, neste sentido o aprendizado da linguagem é uma das aquisições mais notáveis e importantes dos primeiros anos de uma criança. Corroborando para isso, as novas técnicas do ensino e desenvolvimento da linguagem abrem novas possibilidades para a compreensão social, proporcionando a criança aprender o mundo, comunicar suas experiências, prazeres e necessidades. Na sequência, durante os primeiros três anos de escola, as crianças dão outro passo importante no desenvolvimento da linguagem aprendendo a ler. Esses dois domínios são distintos, mas vinculados entre si. De fato, foi estabelecida uma relação entre as habilidades da primeira língua e o domínio subsequente da leitura. Da mesma forma, as atividades de pré-alfabetização e alfabetização podem melhorar as habilidades de linguagem das crianças durante os anos pré-escolares e depois ao longo da escolaridade. Quando as crianças têm dificuldade em entender os outros e se expressar, não surpreende que tenham problemas com o ajuste psicossocial e emocional. O risco de problemas sociais, emocionais e comportamentais é, portanto, maior em crianças que estão atrasadas no desenvolvimento da linguagem ou que tenha um distúrbio de linguagem. A dificuldade de ouvir e falar presente em algumas crianças é chamado de distúrbio de linguagem. Estima-se que entre 8% a 12% das crianças em idade pré-escolar e 12% das crianças que ingressam na escola tenham algum tipo de distúrbio de linguagem. Os estudos também mostram que 25% a 90% das crianças nesse caso também têm uma deficiência de leitura que geralmente é definida como um fraco desempenho de leitura depois de ter tido oportunidade suficiente para aprender a ler. Estima-se que entre 10% e 18% das crianças em idade escolar tenham deficiência de leitura (Mol SE, 2008). A pesquisa também mostra que a maioria das crianças com baixa capacidade de leitura no final do primeiro ano continuará tendo dificuldades de leitura. Aprender a ler é a conquista central da educação no início da escola primária. As crianças têm experiências, conhecimentos e habilidades que facilitam a aquisição de habilidades de leitura eficazes e precisas. A visão apresentada aqui é que as crianças passam as três primeiras séries aprendendo a ler e depois usam a leitura para aprender. (Chall JS, 1983). Além disso, uma compreensão precisa dos textos escritos pressupõe que as crianças possam ler palavras individuais sem esforço (Adams MJ, 1990). Os educadores da primeira infância vão querer entender as

habilidades que as crianças precisam para ter sucesso no aprendizado do primeiro, segundo e terceiro anos. Este artigo examina as habilidades linguísticas precoces relacionadas à leitura eficaz de palavras e à compreensão de textos, incluindo a conscientização das crianças sobre a linguagem falada e seu vocabulário. Além disso, o artigo apresenta alguns dados limitados demonstrando que o grau de sucesso das crianças na leitura está relacionado ao seu autoconceito.

PALAVRAS-CHAVE: Habilidades Linguísticas; Leitura; Interação; Experiências Educacionais; Linguagem; Intervenção Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a participação plena e próspera em boa parte das comunidades do globo implica que os sujeitos saibam derivar significados dos textos escritos. Infelizmente, as estatísticas atualizadas demonstram que uma cifra significativa de pessoas possui poucas habilidades de alfabetização, o que pode comprometer sua integração no mercado de trabalho (Jones S, 1940). Estudos longitudinais mostraram claramente que as diferenças no sucesso da leitura são estabelecidas muito cedo e continuam relativamente firmes ao longo do tempo (Snow CE, 1998). A maior parte das crianças com escassas destrezas de leitura no fim do primeiro ano continuará tendo dificuldades de leitura mais tarde. Portanto, é importante interferir cedo na infância para evitar problemas de leitura e seus efeitos negativos. Pais, educadores e pesquisadores compartilham a mesma preocupação: como garantir que todas as crianças possam entender os textos escritos de maneira eficaz e correta?

Os pesquisadores adotaram várias metodologias para entender melhor como as crianças instruírem-se a ler. Embora a opção de uma metodologia específica, suas suposições e os resultados obtidos possam provocar um animado debate, os pesquisadores devem ter a sabedoria de explorar as pesquisas disponíveis, a fim de encontrar provas convergentes e desenvolver uma prática sólida. Evidência convergente é obtida quando estudos experimentais e intervencionistas indicam a mesma conclusão.

Uma série de perguntas-chave com foco na transição da pré-escola para o início da escola continua a orientar a pesquisa de leitura. Algumas das perguntas mais importantes são: Que destrezas e conhecimentos as crianças têm que facilitam a obtenção da leitura? Que experiências requerem habilidades e conhecimentos iniciais de alfabetização, bem como a motivação para ler? Como podemos identificar crianças que correm risco de ter problemas de leitura? Como podemos intervir cedo na vida das crianças em risco para impedir dificuldades de leitura? Quais métodos de ensino são mais apropriados para maximizar o número de crianças que conseguirão aprender a ler?

Uma apresentação adequada das descobertas recentes sobre cada uma dessas questões está além do escopo deste capítulo por ser um assunto extremamente vasto.

O ponto de vista apresentado aqui é que as habilidades linguísticas iniciais desempenham uma função importante no alcance da leitura, e que linguagem e leitura são domínios relacionados, mas distintos. Resultados de pesquisas recentes sobre duas habilidades de linguagem, consciência fonológica e vocabulário, são discutidos a seguir. Além desses tópicos, também discutimos algumas das conclusões sobre a função da leitura no incremento do autoconceito das crianças.

No que se refere a consciência fonológica, nas últimas duas décadas, os pesquisadores tiveram um progresso notável na compreensão do papel da conscientização das crianças sobre a linguagem falada. O termo consciência fonológica refere-se à competência de identificar, checar e manejar as menores frações de palavras faladas – fonemas (Ehri LC, 2001). A pluralidade das expressões faladas contém mais de um fonema; por exemplo, a palavra gato tem dois fonemas e a palavra cai tem três. Alguns dados indicam que as crianças começam a ter consciência de unidades maiores da linguagem falada, como palavras nas frases e sílabas nas palavras; no entanto, a consciência fonológica é o melhor pré-editor de leitura. A consciência fonológica medida no jardim de infância é um dos mais excelentes pré-editores de leitura no final do primeiro ano. Pensa-se que a consciência fonológica ajude as crianças a aprenderem a ler porque elas permitem que as letras correspondam aos sons da linguagem falada. Os estudos de intervenção mostram claramente que o ensino da consciência fonológica para crianças pequenas beneficia a leitura de vocábulos e a apreensão de leitura. Eles também revelam que as atividades de consciência fonológica usando as letras do alfabeto oferecem os melhores resultados (Ehri LC, 2001).

Quanto ao vocabulário, o objetivo final das instruções de leitura é abonar que as crianças entendam os escritos que leem. A apreensão de textos escritos é um método complexo que abarca o domínio do reconhecimento de palavras, a ativação de palavras e conhecimento do mundo, a capacidade de deduzir e integrar partes em um todo coerente. Dada essa visão da compreensão da leitura, o léxico das crianças é um artefato da linguagem oral necessária para entender a leitura (Storch AS, 2002). O vocabulário infantil, avaliado no jardim de infância, é um dos melhores preditores de compreensão de leitura da terceira e quarta série (Senechal M, 2006). Estudos de intervenção despontam que ensinar as palavras exibidas em um texto enriquece a compreensão do texto pelas crianças. Resta ver que a melhoria das habilidades de vocabulário das crianças pequenas terá consequências a longo prazo para a compreensão da leitura (Biemiller A, 1999).

Já o autoconceito, os dados longitudinais sobre como as habilidades de leitura podem influenciar a maneira como as crianças se percebem são limitados. A pesquisa é de natureza correlacional, mas é consistente com a visão de que os estudantes com déficit de leitura tendem a se entender menos capazes e menos determinados para ler. Efeitos longitudinais recomendam que as destrezas de leitura precoce antecipam o desenvolvimento de autopercepções e não o contrário (Turner WE, 2002). Ou seja, todos parecem ter uma percepção positiva de si mesmos quando começam a ler, mas essa percepção tende a mudar com o tempo. Alguns dados também indicam que as crianças que se consideram menos habilitadas tendem a evitar o ato da leitura ou a praticam com menos frequência (Morgan PL, 2007). Tendo lido com menos frequência dificulta o desenvolvimento de habilidades que promovam o reconhecimento de palavras e compreensão de leitura (Wigfield A, 2004).

Embora sejam necessários dados convergentes, esses achados são consistentes com o conceito de que é crucial que as crianças desenvolvam fortes habilidades de leitura rapidamente.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Embora a natureza da atividade intelectual em que se baseia a aprendizagem de línguas sempre dê origem a muitos debates, a influência de determinantes na trajetória do desenvolvimento da linguagem é amplamente aceita. Esses fatores pertencem a pelo menos cinco domínios: o domínio social, o domínio perceptivo, o domínio cognitivo e conceitual e o domínio linguístico. Afora disso, embora haja alterações singulares entre as crianças, o incremento da linguagem ocorre em sequências previsíveis. A maior parte das crianças começa o processo de falar no ano secundário e, aos 21 meses, é provável que tenha pelo menos cem palavras e as combine para formar frases curtas. Entre 4 e 6 anos, a maior parte das crianças forma frases inteligíveis, completas e gramaticalmente corretas. Os nomes das primeiras frases, mas geralmente sem palavras com um emprego gramatical (exemplo: artigos e preposições) ou terminações (por exemplo, marcas no plural ou tempo verbal). Mesmo que o desenvolvimento da linguagem acompanhe um encadeamento previsível.

A qualidade e o tipo de estímulo ao idioma doméstico, bem como o estresse familiar, como abuso infantil têm um impacto no desenvolvimento do idioma infantil. A propriedade da interação entre quem cuida e a criança cuidada - por exemplo, brincando com palavras ou lendo livros - também desempenha um papel importante na alfabetização. As aptidões das crianças prosperam mais rápida e facilmente nas interações educacionais caracterizadas por contribuições sensíveis, receptivas e descontroladas do adulto. Outros feitos do desempenho dos pais, como participar frequentemente e regularmente de atividades de aprendizagem e fornecer à criança materiais de aprendizagem diversos e adequados à idade, promover a produção e compreensão da linguagem. Além disso, os pais que têm mais recursos (por exemplo, escolaridade ou renda) estão mais aptos a fornecer experiências positivas para seus filhos pequenos. Parece, no entanto, que as qualidades da criança (por exemplo, o nascimento) ainda cumprem um papel importante na qualidade de suas experiências de aprendizado. Assim, o mais velho da família tem, em média, um vocabulário mais rico do que seus irmãos. Crianças com vocabulário limitado (menos de 40 a 50 palavras) e que não fazem combinações de palavras aos 24 meses de idade são consideradas como tendo um atraso expressivo no idioma. Essas crianças estão expostas ao risco maior de ter distúrbios de linguagem que persistem até o final da pré-escola e mesmo durante a escola primária. Além disso, as crianças que estão atrasadas na aquisição da linguagem também são mais propensas do que outras a ter dificuldades acadêmicas ou sociais posteriores e problemas de aprendizado, ansiedade ou comportamento. O T.D.A.H é o déficit comportamental mais comum; estudos também mostraram taxas mais altas de dificuldades de internalização, como acanhamento e inquietação.

A consciência fonológica da criança refere-se à competência de adaptar-se, checar e manusear as menores uniões de palavras faladas - fonemas. No primeiro ano de vida, as crianças se concentram nos fonemas da língua materna e são menos sensíveis a diferenças acústicas que não

são suas. Com cerca de sete meses e meio de idade, o aumento da atividade cerebral ouvindo contrastes na língua materna pode prever as habilidades linguísticas futuras das crianças. A consciência fonológica da criança e o vocabulário são, respectivamente, os melhores preditores de leitura e compreensão de leitura. As habilidades de escuta e fala de algumas crianças são suficientes, mas seu desempenho no processamento fonológico é fraco. Na entrada da escola, essas crianças podem ser consideradas em risco de dificuldades de leitura. As crianças pobres pertencentes a minorias étnicas ou raciais estão significativamente super-representadas entre as crianças que têm dificuldades no ato da leitura. Finalmente, o progresso da linguagem nas crianças bilíngues e a idade em que começam a combinar palavras são comparáveis às de um indivíduo que fala apenas uma língua.

O impacto das intervenções precoces da linguagem na primeira infância ou na pré-escola pode ser importante para as crianças. Existem pelo menos quatro contextos gerais para fornecer intervenções de linguagem: treinamento individual, em pequenos grupos, sala de aula e partes interessadas. Foi comprovado que quatro estratégias de ensino de idiomas melhoram as habilidades linguísticas das crianças. Estas são as seguintes estratégias: ensino pré-linguístico, para ajudar as crianças a passar da comunicação previamente intencional para uma comunicação intencionalmente elaborada; ensino no campo com base em técnicas específicas, com base nas atividades e interações contínuas da criança; a interação receptiva, que envolve o treinamento dos falantes para serem altamente receptivos às tentativas de comunicação da criança e à instrução direta, caracterizada por solicitações, reforço e feedback imediato sobre o uso da gramática ou vocabulário durante sessões altamente estruturadas. É importante, em todos os casos, preparar o terreno para o aprendizado de idiomas, criando oportunidades de comunicação, seguindo a direção da criança e construindo e estabelecendo rotinas sociais.

Nas intervenções lideradas pelos pais, os genitores são treinados pelos patologistas da fala para se tornarem os principais agentes da intervenção, aprendendo a promover o desenvolvimento da linguagem em seus filhos nos contextos cotidianos e nas condições naturais. Isso não é o mesmo que envolvimento dos pais, onde a criança recebe a intervenção direta do fonoaudiólogo, enquanto os pais desempenham um papel secundário, mas de apoio. As intervenções fornecidas pelos pais resultaram em progresso no desenvolvimento a curto prazo nas habilidades de comunicação e linguagem de uma grande variedade de crianças em idade pré-escolar, com um atraso no desenvolvimento ou comprometimento da linguagem. No entanto, pouco se sabe sobre os efeitos a longo prazo desse modelo de intervenção econômico.

O treinamento intensivo é uma estratégia de intervenção que visa aumentar a atenção de crianças diagnosticadas com um distúrbio específico de linguagem. Como o transtorno do déficit de atenção está associado ao comprometimento da linguagem em crianças pequenas, especialmente nos meninos, o treinamento intensivo, envolvendo pais e filhos, deve ser preferido. De fato, estudos recentes mostraram que essa forma de intervenção contribui para melhorar a proficiência na linguagem e aumentar a atenção em crianças.

As iniciativas de política social devem se concentrar na detecção precoce por um

fonoaudiólogo, em avaliações abrangentes e no fornecimento oportuno de ambientes altamente responsivos. O treinamento pré-serviço e a educação continuada também devem ser fornecidos a todos aqueles que trabalham com crianças e suas famílias, como fonoaudiólogos, especialistas em intervenção precoce, educadores da infância e educadores de creches. Ainda existem vários obstáculos a serem superados, incluindo o desenvolvimento de medidas de rastreamento mais sensíveis para detectar diferentes tipos de distúrbios, alcançando consenso sobre a definição de casos e melhorando a conscientização, por exemplo.

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Somente na década passada o conceito de “alfabetização” se tornou um ponto focal da educação infantil. Anteriormente, os especialistas raramente consideravam a alfabetização um tema essencial do acréscimo e desenvolvimento saudável de crianças de pouca idade. O percentual atual da dificuldade de leitura entre crianças em idade escolar permanece alto, o que é inaceitável. Estima-se que mais de 40% das crianças da quarta série tenham dificuldade em ler, mesmo nos níveis básicos, e as crianças pobres de minorias étnicas ou raciais estejam significativamente super-representadas.

A mudança de paradigma nas últimas décadas, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, reiterou que a educação infantil era o contexto em que as soluções para essas dificuldades existentes provavelmente teriam efeito, pois durante a educação infantil as crianças desenvolvem habilidades, conhecimentos e interesse em escrever e falar por meio de códigos e significados. Referindo-se a habilidades e interesses na pré-alfabetização destaca-se seu papel como pioneiros na alfabetização tradicional. O destaque atual na pré-alfabetização como elemento efetivo da educação infantil requer dois crescentes e grandes conjuntos de dados onde mostram que: Nas crianças, as diferenças individuais entre as habilidades de pré-alfabetização são significativas - as alterações iniciais colaboram significativamente para os efeitos longitudinais no êxito da leitura e, a prevenção ao invés da captura é mais provável que influenciam a prevalência de dificuldades de leitura, como quando uma criança apresenta um atraso de leitura na escola primária, as probabilidades sugerem que um retorno ao progresso saudável é improvável (Jones S, 2004).

Os especialistas Tomblin e Senechal lidam de maneira relevante e oportuna com a documentação atual sobre o desenvolvimento da pré-alfabetização e seu relacionamento de curto e longo prazo com outras habilidades de desenvolvimento. Seus artigos sugerem que três elementos importantes requerem uma elaboração mais aprofundada: precursores da decodificação, a analogia entre linguagem e o ato de alfabetizar e a função do caráter e da motivação (Senechal M, 2002).

Primeiro, a documentação da pesquisa atual sobre o desenvolvimento da alfabetização inicial e sua afinidade com as aquisições futuras da leitura identifica três preditores únicos da competência na leitura: o processar fonológico, o reconhecimento de caracteres impressos e linguagem oral. Embora os dois primeiros preparem as crianças mais diretamente para as habilidades no nível das

palavras (ou seja, decodificação), a terceira as prepara para entender o texto e tem pouco impacto direto na decodificação. Tomblin ressalta, com razão, que as habilidades de leitura requerem decodificação e compreensão. Senechal especifica que as crianças devem primeiro “aprender a ler” antes de fornecer “ler para instruir-se”. Os leitores precisam identificar que a afinidade entre os dois aspectos da leitura é multiplicadora, o que constitui em ambos os lados da operação (decodificação versus compreensão, que é igual a leitura) o valor deve ser diferente de 0 para que o ato de ler seja o mais funcional possível.

Nem Tomblin nem Senechal especificam adequadamente a importância de garantir o desenvolvimento de precursores de decodificação em crianças durante os primeiros anos na escola. As crianças nunca serão capazes de ler para aprender (ou seja, entender) se não conseguirem decodificar. As crianças que aprenderem a ler com destrezas inadequadas de pré-alfabetização não conseguirão acompanhar as instruções de decodificação, comprometendo a transição definitiva da leitura para a compreensão. A educação na infância é o período no qual os educadores podem melhorar com mais facilidade as chances de as crianças saberem ler, dando-lhes habilidades de pré-alfabetização (conhecimento de impressão e consciência fonológica) que lhes permitirão tirar proveito das instruções de decodificação.

Segundo destacam os autores Tomblin e Senechal, a função da linguagem oral no incremento da alfabetização é primordial, mas não destacam a relação entre alfabetização e desenvolvimento da linguagem. Os pesquisadores creem que a relação integral entre linguagem e alfabetização é recíproca. A participação das crianças em exercícios de alfabetização, como ler ou escutar rimas, solicita um enfoque metalinguístico no qual a linguagem oral ou escrita é objeto de atenção. A participação contínua das crianças em atividades de alfabetização e sua crescente propensão a ver a linguagem como um objeto de atenção tornam-se os principais caminhos para o desenvolvimento da linguagem. Quando as crianças começam o processo de leitura, mesmo no plano mais superficial, suas leituras se tornam a máxima fonte de novos conceitos e palavras, sintaxes e estruturas narrativas complexas, o que impulsiona ainda mais o desenvolvimento de sua linguagem. Em resumo, a alfabetização é um veículo essencial para contribuir com as habilidades linguísticas das crianças durante os anos pré-escolares, a educação infantil e a educação superior, e a relação entre linguagem e alfabetização é mais do que um caminho. A linguagem única fornece uma base a partir da qual as crianças podem explorar e experimentar a linguagem escrita, o que fortalece suas habilidades linguísticas.

Terceiro, a influência do caráter e da motivação nas realizações e nas experiências de pré-alfabetização requer mais consideração do que Tomblin e Senechal lhe dão. Tomblin destaca a sobreposição entre comportamentos de internalização (por exemplo, ansiedade e depressão) e dificuldades de alfabetização. Seneschal observa que algumas crianças podem evitar experiências de leitura, especialmente aquelas que se consideram leitores pobres. É necessário prestar mais atenção ao papel da motivação precoce, do autoconceito e do caráter no desenvolvimento da pré-alfabetização, especialmente se procurar facilitar outras habilidades internas (por exemplo, processamento fonológico e vocabulário) em programas de prevenção.

A maioria dos educadores de crianças pequenas sabe que a motivação da criança para a alfabetização é um dos componentes que mais contribuem para o sucesso na pré-alfabetização. Ao procurar ter experiências de alfabetização sozinhas ou por meio de interação com outras pessoas, as crianças aplicam, sobretudo, suas próprias intervenções de pré-alfabetização! Algumas pesquisas convergentes mostram que a motivação e a participação em atividades de alfabetização variam consideravelmente de criança para criança e se relacionam apenas aos benefícios que ela obtém dessas atividades. Algumas crianças resistem ativamente às experiências de pré-alfabetização, como a leitura de livros e crianças com habilidades de linguagem subdesenvolvidas ou que não têm experiências de alfabetização em casa, são mais propensas a resistir às atividades de alfabetização. A literatura científica ainda não mostrou por que algumas crianças resistem às atividades de alfabetização ou como essa resistência geralmente está relacionada ao caráter das crianças. No entanto, abordagens para apoiar a participação das crianças e a motivação para experiências de alfabetização devem ser vistas como algumas das características mais importantes no planejamento de intervenções eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva atual de políticas e serviços decorre de três descobertas inequívocas descritas na literatura. Primeiro, crianças com uma base de linguagem oral subdesenvolvida serão mais vulneráveis ao sucesso da leitura, o que inibe o desenvolvimento contínuo da linguagem. Segundo, problemas de leitura são mais difíceis para resolvê-los do que evitá-los. Terceiro, há esperança de que melhores resultados de alfabetização sejam alcançados com a matrícula de crianças em idade pré-escolar e de jardim de infância em programas de pré-alfabetização intensivos e sistemáticos de alta qualidade antes que surjam problemas de leitura.

Lacunas significativas permanecem em termos de integração de políticas, práticas e pesquisas diretamente aplicáveis aos programas no mundo real. Tomblin enfatiza a necessidade de pesquisar os mecanismos que causam problemas de alfabetização em crianças com dificuldades de linguagem. O conjunto de evidências sobre esses mecanismos é uma das áreas mais bem desenvolvidas e melhor financiadas dos Estados Unidos. A pesquisa mostrou inequivocamente até que ponto existe umnexo de causalidade entre a linguagem oral, o processamento fonológico, o conhecimento dos caracteres impressos e a habilidade de aprender a ler uma criança. O que precisamos atualmente é focar na melhor maneira de facilitar os vínculos entre políticas, práticas e pesquisas para garantir a eficácia dos esforços empreendidos no campo para melhorar os resultados das crianças pequenas em alfabetização, especialmente aquelas que chegam a esses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas. Senechal oferece várias sugestões baseadas em dados para promover habilidades de pré-alfabetização em crianças pequenas (Senechal M, 2006), como jogos de palavras e leitura. Deve-se considerar cuidadosamente o escopo da eficácia dessas atividades para crianças com problemas de linguagem, seu efeito longitudinal positivo e sua possibilidade de integração em intervenções existentes, especialmente aqueles que

participam desses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas.

Senechal oferece várias sugestões baseadas em dados para promover habilidades de pré-alfabetização em crianças pequenas, como jogos de palavras e leitura. Deve-se considerar cuidadosamente o escopo da eficácia dessas atividades para crianças com problemas de linguagem, seu efeito longitudinal positivo e sua possibilidade de integração em intervenções existentes, especialmente aqueles que participam desses programas com habilidades de alfabetização e idioma pouco desenvolvidas (Adams MJ, 1990).

Os formuladores de políticas, as partes interessadas e os pesquisadores raramente exploram a importância da qualidade das interações centradas na alfabetização de adultos e crianças, seja jogando jogos de palavras ou lendo. As teorias de desenvolvimento sobre as maneiras pelas quais as crianças desenvolvem habilidades de pré-alfabetização assumem que a qualidade da interação é muito importante e que as habilidades das crianças progredem mais rápida e facilmente nas interações educacionais caracterizadas por aspectos sensíveis, receptivos e não controlador por parte do adulto. Quando as intervenções de alfabetização são precoces, sistemáticas e baseadas em evidências, a qualidade das interações com os professores pode variar bastante, e essa variação parece alterar significativamente os resultados da alfabetização das crianças. Ao elaborar políticas e serviços para crianças pequenas para reduzir a falha de leitura por meio da prevenção, precisamos garantir que as relações e interações entre crianças e adultos forneçam o contexto em que o conhecimento, as habilidades e os interesses das crianças aumentem a cada etapa construída.

REFERÊNCIAS

Adams MJ. **Começando a ler: pensando e aprendendo sobre impressão**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press; 1990.

Chall JS. **Etapas do desenvolvimento da leitura**. Nova York, NY: McGraw-Hill; 1983.

Ehri LC, SR Nunes, DM Willows, Schuster BV, Yaghoub-Zadeh Z, Shanahan T. **A instrução de consciência fonêmica ajuda as crianças a aprender a ler: Evidências da meta-análise do Painel Nacional de Leitura**. Reading Research Quarterly 2001; 36 (3): 250-287.

Hargrave AC, Sénéchal M. **Intervenções de leitura de livros com crianças em idade pré-escolar com atraso de linguagem: Os benefícios da leitura regular e da leitura dialógica.** Early Childhood Research Quarterly 2000; 15 (1): 75-90.

Jones S, Pignal J. **Lendo o futuro: um retrato da alfabetização no Canadá.** Ottawa, Ontário: Statistics Canada; 1994. Cat. não. 89-551-XPE.

Mol SE, Bus AG, Jong MT, Smeets DJH. **Valor agregado das leituras de livros entre pais e filhos: Uma meta-análise.** Educação e Desenvolvimento Infantil 2008; 19 (1): 7-26.

Ouellette G, Senechal M. **Caminhos para a alfabetização: Um estudo da ortografia inventada e seu papel na aprendizagem da leitura.** Child Development 2008; 79 (4): 899-913.

Rayner K, Foorman BR, Perfetti CA, Pesetsky D, Seidenberg MS. **Como a ciência psicológica informa o ensino da leitura.** Ciência psicológica no interesse público 2001; 2 (2): 31-74.

Senechal M, LeFevre JA. **Participação dos pais no desenvolvimento da leitura infantil: um estudo longitudinal de cinco anos.** Child Development 2002; 73 (2): 445-460.

Senechal M. **Testando o Modelo de Alfabetização Doméstica: Leitura, Fluência, Ortografia e Leitura por prazer.** Jornal para o Estudo Científico da Leitura 2006; 10 (2): 59-87.

Snow CE, MS Burns, Griffin P, eds. **Evitando dificuldades de leitura em crianças pequenas.** Washington, DC: Conselho Nacional de Pesquisa, National Academy Press; 1998.

Storch SA, Whitehurst GJ. **Linguagem oral e precursores da leitura relacionados a códigos: Evidências de um modelo estrutural longitudinal.** Developmental Psychology 2002; 38 (6): 934-945.

Wigfield A, Guthrie JT, Tonks S, Perencevich KC. **Motivação das crianças para a leitura: especificidade de domínio e influências instrucionais.** Journal of Educational Research 2004; 97 (6): 299-309.