



**Amanda Graziele Aguiar Videira**

**Avaliação de um programa de intervenção  
com leitura em voz alta para  
crianças de creche**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Jesus Landeira-Fernandez

Co-orientadora: Profa. Luciene de Fátima Rocinholi

Rio de Janeiro  
Março de 2018



**Amanda Grazielle Aguiar Videira**

**Avaliação de um programa de intervenção  
com leitura em voz alta para  
crianças de creche**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Jesus Landeira Fernandez**

Orientador  
Departamento de Psicologia - PUC-Rio

**Profa. Luciene de Fátima Rocinholi**

Co-orientadora  
Instituto de Educação - UFRRJ

**Profa. Luciana Fontes Pessoa**

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

**Profa. Ana Carolina Monnerat Fioravanti Bastos**

UFF

**Profa. Monah Winograd**

Coordenadora Setorial de Pós-Graduação  
e Pesquisa do Centro de Teologia  
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 21 de março de 2018.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

### **Amanda Graziele Aguiar Videira**

Graduou-se em Psicologia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) em 2015. Atuou em Avaliação Neuropsicológica Infantil de 2013 a 2015 no Serviço de Psicologia Aplicada (UFRRJ). Desenvolve pesquisa na área das neurociências, com foco em desenvolvimento infantil e interface com avaliação psicológica e educação.

#### Ficha catalográfica

Videira, Amanda Graziele Aguiar

Avaliação de um programa de intervenção com leitura em voz alta para crianças de creche / Amanda Graziele Aguiar Videira; orientador: J. Landeira-Fernandez; co-orientadora: Luciene de Fátima Rocinholi. – 2018.

59 f.: il.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2018.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Primeira infância. 3. Cognição. 4. Linguagem. 5. Creches públicas. 6. Intervenção precoce. I. Landeira-Fernandez, J. II. Rocinholi, Luciene de Fátima. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. IV. Título.

CDD:150

## Agradecimentos

À Deus, pela graça concedida para que esta etapa tivesse início, meio e fim.

Aos meus pais Josilene C. A. Videira e Adilson Videira pelo incentivo, investimento e paciência. Vocês são os melhores!

À minha professora Luciene F. Rocinholi pela confiança, orientação, compreensão e amizade. Quem de nós em 2013 diria que hoje estaríamos aqui?  
Que assertiva e feliz foi a escolha que outrora eu fiz.

Ao meu orientador J. Landeira-Fernandez pela oportunidade, credibilidade e generosidade.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À Carolina Irurita (minha colombiana favorita) pela generosidade, incentivo e disponibilidade em oferecer todo e qualquer suporte necessário, o que hoje considero como amizade.

À minha querida “dona” Luiza e à sua filha Mariana por mais uma fase de acolhimento e companheirismo em Seropédica/RJ. Vocês sempre farão parte de cada degrau na minha trajetória profissional, pois já fazem parte da minha vida.

Às minhas amigas que sempre vibraram pelas minhas conquistas, me abrigaram durante a caminhada, me acolheram nos momentos não tão bons e fizeram questão em demonstrar presença.

À Marcelina e à Verinha que sempre prestaram um atendimento excelente, são as melhores secretárias que eu pude conhecer!

A todos os Mestres que a PUC-Rio me possibilitou conhecer e ser contemplada com parte dos seus saberes.

À minha Rural (UFRRJ), que continuou com as suas portas abertas para a minha passagem até esta etapa.

À Secretaria Municipal de Educação de Seropédica que autorizou a execução do Projeto junto às Creches.

Aos profissionais da Creche, aos pais e às crianças pela confiança e experiência.  
À minha terapeuta, pelo empenho em facilitar a minha evolução como pessoa, e por consequência como pesquisadora e profissional.

Por fim, a todos os citados eu ofereço a minha admiração, os meus bons afetos e a minha gratidão. Sozinha nada seria possível, e que bom!

## Resumo

Videira, Amanda Grazielle Aguiar; Landeira-Fernandez, Jesus; Rocinholi, Luciene de Fátima. **Avaliação de um programa de intervenção com leitura em voz alta para crianças de creche.** Rio de Janeiro, 2018. 59p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Intervenções na primeira infância pautadas na promoção da parentalidade em famílias de baixa renda possuem o potencial de aumentar o desenvolvimento infantil, diminuindo assim os riscos sociais provenientes do baixo nível socioeconômico. O presente estudo investigou a viabilidade técnica para implementação do programa de intervenção Leitura Desde o Berço em uma Creche Municipal da região Metropolitana do Rio de Janeiro, e a capacidade deste programa em gerar aumento no desenvolvimento cognitivo e da linguagem de crianças entre 24 e 42 meses de idade. Participaram 16 díades cuidador-criança matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil em Seropédica/RJ. Os resultados mostraram que o programa Leitura Desde o Berço possui qualidade de recursos e técnicas, porém, houve baixa adesão da instituição de Educação Infantil e dos cuidadores, assim como o programa não produziu aumento das habilidades cognitivas e de linguagem das crianças. Dessa forma, sugere-se a implementação de políticas públicas em educação e saúde voltadas para o desenvolvimento infantil no currículo educacional dos Municípios, para que programas de intervenção possam ser incluídos em creches e escolas e investigações dos seus efeitos em fases mais avançadas do desenvolvimento infantil possam ser realizadas.

## Palavras-chave

Primeira infância; cognição; linguagem; creches públicas; intervenção precoce.

## Abstract

Videira, Amanda Grazielle Aguiar; Landeira-Fernandez, Jesus (Advisor); Rocinholi, Luciene de Fatima (Co-advisor). **Evaluation of a reanding-aloud intervention program to day care children**. Rio de Janeiro, 2018. 59p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Early childhood interventions based on the promotion of parenting in low-income families have the potential of increasing the childhood development, therefore lowering the social risks from the low socio-economic status. This study investigated the technical viability for implementation of the intervention program *Leitura Desde o Berço* in a Municipal Nursery in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro and the capacity of this program to produce an increase in cognitive and language development in children of 24-42 months of age. Sixteen caregiver-child dyads that were enrolled at the Municipal Center for Early Childhood Education in Seropédica/RJ participated in this study. The results showed that the program *Leitura Desde o Berço* presents quality of resources and techniques, however, there has been little involvement of the institution and caregivers, such as the program did not increase children's cognitive and language skills. Thus, we suggest the implementation of public policies in education and health aimed at childhood development in the educational curriculum of the municipalities, so that intervention programs can be included in nurseries and schools and investigations on their effects in later stages of child development can be carried out.

## Keywords

Early childhood; cognition; language; day care centers; early intervention.

## Sumário

1.	Introdução	11
1.1.	O desenvolvimento infantil na primeira infância e o ambiente social	11
1.2.	Linguagem e cognição: principais perspectivas e marcos	15
1.3.	Avaliação do desenvolvimento infantil na primeira infância	17
1.4.	Creches públicas e desenvolvimento infantil	18
1.5.	Desenvolvimento e intervenção na primeira infância através da promoção da parentalidade	20
2.	Objetivos	24
2.1.	Objetivo geral	24
2.2.	Objetivos específicos	24
3.	Métodos	25
3.1.	Desenho do estudo	25
3.2.	Participantes	26
3.3.	Instrumentos	26
3.4.	Procedimentos	27
3.4.1.	Coleta de dados	27
3.4.2.	Análise dos dados	29
4.	Resultados	30
4.1.	Fatores socioeconômicos	30
4.2.	Avaliação e reavaliação cognitiva e da linguagem	33
4.3.	Fatores socioeconômicos e desenvolvimento cognitivo e da linguagem	35
4.4.	Intervenção – Programa Leitura Desde o Berço	36
4.4.1.	Empréstimos semanais dos livros	36
4.4.2.	O “livro viajante” e as rodas de conversa	37
4.4.3.	Encontro mensal com os responsáveis	37
4.4.4.	As crianças, os livros e a contação de histórias	38
4.4.5.	Critérios do Guia IAB de leitura: Adequação à faixa etária e conteúdo	38
4.4.6.	Intercorrências durante a implementação do programa “Leitura Desde o Berço”	39

5.	Discussão	40
6.	Conclusão	43
7.	Referências bibliográficas	44
	Anexo I - Lista dos livros selecionados para a intervenção	49
	Anexo II - Currículo de treinamento dos pais	50

## Lista de Abreviações

IAB: Instituto Alfa e Beto

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

*ROR: Reach Out and Read*

SNC: Sistema Nervoso Central

QI: Quociente de Inteligência

# 1

## Introdução

### 1.1

#### O desenvolvimento infantil na primeira infância e o ambiente social

O Desenvolvimento Humano de acordo com o paradigma de desenvolvimento ao longo de toda vida (*lifespan*), é um processo contínuo, multidimensional e multidirecional de mudanças orientadas por influências genético-biológicas e socioculturais, marcado por ganhos e perdas concorrentes e por interatividade entre o indivíduo e a cultura (BALTES e NESSELROADE, 1979; GERSTORF e RAM, 2013). Desse modo, para compreender tal processo é preciso considerar a evolução do indivíduo em seus diferentes aspectos interligados: biológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos (DESSEN e GUDEA, 2005).

Os primeiros anos de vida, sobretudo os três iniciais, também conhecidos como primeira infância, são decisivos para o desenvolvimento infantil quanto às habilidades cognitivas, de linguagem, sensoriais, motoras e socioemocionais (NEWMAN et al., 2016). Especialmente referente às competências cognitivas e de linguagem, que têm desenvolvimento prolongado após o nascimento, pois acompanham o percurso maturacional do SNC (DUBBOIS et al., 2014) e estruturam a forma que o indivíduo interpreta, se insere e interage com o ambiente social no curso da vida.

Ainda nos anos iniciais de vida deve-se considerar a importância da plasticidade neural, que é a capacidade que o cérebro possui em adaptar-se aos estímulos ambientais. (FERREIRA et al., 2010). A imaturidade das estruturas cerebrais nesse período, as tornam suscetíveis a uma variedade de estímulos provenientes do meio social, que podem produzir efeitos prolongados no desenvolvimento (SHERIDAN, 2012). Dessa forma, a criança em desenvolvimento fica exposta à influência tanto de estímulos apropriados, quanto dos que podem lhe oferecer riscos, o que torna necessária a sua assistência em todas as esferas de cuidado.

Nesse sentido, o baixo nível socioeconômico pode atuar como um fator de risco ao desenvolvimento infantil (CATES et al., 2016). Principalmente em ambientes familiares com baixos níveis educacionais, falta de recursos e suporte social (SHONKOF, 2012). Pois, esses fatores estão associados a uma menor consciência da importância do desenvolvimento nos primeiros anos de vida por parte dos cuidadores (VIEIRA et al., 2010) e possuem o potencial de contribuir para um ambiente familiar caracterizado por pouca estimulação cognitiva, baixa responsividade dos pais e baixa exposição para interações de linguagem essenciais para o desenvolvimento cognitivo e da própria linguagem (CATES et al., 2012), alfabetização e realização escolar (LANDRY et al., 2006).

Estudos têm revelado que mães com menores níveis educacionais valorizam mais a boa apresentação dos filhos em público, ao passo que mães com maior nível de instrução educacional valorizam a estimulação do desenvolvimento, relacionada à exposição que as mães que acessaram as universidades tiveram sobre a importância do desenvolvimento infantil (VIEIRA et al., 2010). Essa relação pode ser equiparada com díades mãe-bebê de classe média e classe baixa, onde essas primeiras estabelecem mais interações verbais, em contraste com as mães de baixo nível econômico, que promovem mais interações não verbais com seus filhos (LORDELO et al., 2002). Tais dados mostram como os fatores socioeconômicos, como a renda financeira, influenciam no relacionamento parental no início da vida.

Cabe destacar que dentre tantas funções, a família exerce fundamental papel no processo de socialização, cuidados psicológico e afetivo da criança (ESTEVES et al., 2012). No entanto, devido aos modos de vida atuais, em que os pais/cuidadores estão inseridos no mercado de trabalho, o ambiente familiar passa a não ser o único apresentado à criança no início da vida, soma-se a ele o ambiente escolar, um lugar em que a criança também se desenvolve e vive suas primeiras experiências (ESTEVES et al., 2012). Sendo assim, a creche se tornou o ambiente envolvido, juntamente aos pais, nos cuidados infantis.

Estudos sobre o desenvolvimento infantil de crianças que frequentam creches públicas brasileiras apontam prejuízos no desenvolvimento das mesmas, especificamente na linguagem associados a fatores sociais como situação financeira, ordem de nascimento e número de irmãos (MENDES et al., 2012;

SANTOS et al., 2010; SOUZA, et al., 2008; BISCEGLI et al., 2007), e classificam o ambiente da creche como inadequado nos cuidados gerais da criança (CARVALHO e PEREIRA, 2008; AMARO et al., 2015). Esses achados mostram que a linguagem é uma habilidade que tem recebido destaque por apresentar prejuízos em crianças que frequentam creches públicas no Brasil, e sugerem que a relação entre o ambiente (familiar, escolar ou ambos) e as crianças está insuficiente na promoção do desenvolvimento sadio.

Para Ferreira et al. (2010) é nessa fase antecedente ao período escolar que os pais e educadores observam de modo mais consistente possíveis alterações cognitivas e comportamentais nas crianças. Tais dificuldades podem desencadear um ciclo prejudicial para o desenvolvimento de suas habilidades, assim como no seu processo de alfabetização e desempenho escolar no futuro. E, diante deste cenário no qual se encontra a educação infantil, é necessário pensar em medidas intersetoriais entre saúde e educação para melhorar a qualidade dos serviços prestados à população na primeira infância, principalmente a de baixa renda, (SILVA et al., 2015). Ações interventivas voltadas para crianças pequenas precisam ser pensadas e efetivadas com o objetivo de evitar que prejuízos no desenvolvimento sejam recorrentes na idade escolar e interfiram de modo primário no curso do desenvolvimento, e secundário na manutenção das desvantagens socioeconômicas (BIERMAN et al., 2016).

Dessa forma, devido ao impacto que as experiências iniciais da criança exercem ao seu desenvolvimento influenciando até a vida adulta (DUBOIS, 2014), estudos apontam a estimulação cognitiva adequada na primeira infância como uma ferramenta viável para prevenir os riscos inerentes ao desenvolvimento infantil. Principalmente, aqueles provenientes do baixo nível socioeconômico (HUTTON et al., 2015; CANFIELD et al., 2015; CATES et al., 2016; BIERMAN et al., 2016).

Dentro dessa lógica, em 1989 foi elaborado nos Estados Unidos um programa de intervenção denominado *Reach Out and Read (ROR)*, que visa prevenir problemas no desenvolvimento e de aprendizagem na primeira infância, e aprimorar o vínculo entre pais e filhos, diminuindo assim, os riscos psicossociais ao desenvolvimento (ZUCKERMAN, 2009). Sob a ótica dos cuidados primários em pediatria e com o foco em prevenção em saúde, o *ROR* é um modelo de

prevenção primária por meio da promoção da parentalidade, considerado como modelo universal de promoção da alfabetização, pois foi desenvolvido para ser adaptado em diferentes países, de acordo com a realidade social de cada localidade (CATES et al., 2016).

A prática do *ROR* consiste na leitura de livros realizada pelos pais para seus filhos desde o nascimento até os 5 anos de idade, onde as clínicas pediátricas fazem um treinamento em leitura com os pais, e passam a fazer empréstimos mensais de livros para que eles leiam em casa para os seus filhos, com monitoramento da equipe médica (CATES et al., 2016). Acredita-se que a estimulação do desenvolvimento cognitivo através da leitura de pais para filhos é um caminho promissor para promover saúde na primeira infância em populações em situação de desvantagem social, pois é uma maneira de enriquecer o ambiente doméstico e promover o apego por meio das interações entre os pais e seus filhos (CATES et al., 2016; KLASS et al., 2009).

Uma investigação que avaliou o efeito de intervenções baseadas no *ROR* em 438 famílias de baixa renda com filhos na primeira infância, a fim de saber se tais intervenções aumentam e melhoram o nível de interação e a relação da díade pais-filhos revelou que a alfabetização materna interfere nesse nível. Pois, mães com maiores graus de escolaridade interagem e estimulam mais seus filhos oferecendo brinquedos, atividades de leitura, ensino e apresentam responsividade verbal (MENDELSON et al., 2011). Comportamentos fundamentais para estimular o vínculo entre o cuidador e a criança, e por consequência o desenvolvimento infantil.

No Brasil o modelo *Reach Out and Read* de intervenção foi adaptado pelo Instituto Alfa e Beto (IAB)<sup>1</sup>, que promove um trabalho na educação infantil e tem um programa de alfabetização que visa estimular o desenvolvimento de crianças na primeira infância por meio do Programa de Leitura desde o Berço. Esse programa também consiste no treinamento dos pais em leitura, e vem sendo implementado nas famílias por meio de instituições educacionais como as creches através do empréstimo de livros e atividades que integram os educadores, os pais e as crianças do nascimento até os 6 anos de idade, desde 2010 (OLIVEIRA, 2010).

---

1 O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que trabalha em prol da melhoria da educação pública no Brasil (acesso: <http://www.alfaebeto.org.br/>).

A partir do exposto nesta sessão pode-se perceber a relevância do desenvolvimento infantil na primeira infância, sua relação com os fatores sociais e as possíveis formas que o ambiente social tem de influenciar o desenvolvimento. Sendo assim, torna-se necessário elucidar os pontos proeminentes no desenvolvimento cognitivo e da linguagem nos primeiros anos de vida para compreensão e identificação dos marcos do desenvolvimento de tais competências.

## 1.2

### **Linguagem e cognição: Principais perspectivas e marcos do desenvolvimento**

A linguagem e a cognição fomentaram grandes debates e descobertas no campo da psicologia através de pesquisadores como Piaget (1896-1980), Chomsky (1928-), Vygotsky (1896-1934) e Lúria (1902-1977), que debruçaram-se em entender esses processos e trouxeram importantes contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano (LAMPREIA, 1986). Hoje, é possível considerar que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre o que é inato e a influência dos estímulos que o ambiente oferece às estruturas genético-biológicas durante o curso do desenvolvimento (DUBOIS, 2014; MAHMOUDZADEH, 2013).

Devido ao uso de técnicas não invasivas de imagens cerebrais e ao avanço das neurociências, a relação entre o que é inato e aprendido passou a ser melhor elucidada através da arquitetura estrutural e funcional do cérebro no processamento das funções mentais superiores (DEHAENE-LAMBERTZ & SPELKE 2015). Investigações sobre o desenvolvimento de funções cognitivas são realizadas mediante ou não a estímulos específicos e em diferentes contextos (DEHAENE-LAMBERTZ, 2015; HUTTON et al., 2015).

Sabe-se que as funções cognitivas são desenvolvidas e moldadas ao longo de aproximadamente 20 anos de desenvolvimento, no entanto, o processamento de habilidades cognitivas nos primeiros meses de vida já indicam características sutis de como a aprendizagem e a cognição ocorrem em adultos (DEHAENE-LAMBERTZ, 2015). A linguagem é um referencial da sofisticação cognitiva dos

humanos que retrata as primeiras competências das crianças, pois a produção verbal tem desenvolvimento gradativo após o nascimento, de modo que seu funcionamento é passível de observações quanto aos circuitos neuronais e comportamentais (DEHAENE-LAMBERTZ, 2015; DUBOIS et al., 2014).

Nesse sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, espera-se que por volta dos 24 meses de vida em diante a criança possua flexibilidade para explorar os objetos, que se interesse por suas formas, que faça jogos abstratos relacionais, e que perceba as intenções de outras pessoas interagindo com ela em atividades que envolvam um objeto de interesse em comum e desenvolva a autoconsciência (BELSKY, 2010; LENT, 2010). Já sobre o desenvolvimento da linguagem, é típico que em torno dos 24 meses haja uma expansão do vocabulário, de forma que a criança seja capaz de produzir expressões com múltiplas palavras com consistente léxico, pois esse é o momento em que ela começa a combinar as palavras, fase denominada por fala telegráfica (BELSKY, 2010).

Ainda por volta dos dois anos, espera-se que a criança seja capaz de manter conversação em turnos, e que entre 36 e 42 meses já esteja pronta para manter uma conversa coerente, relacionando melhor as palavras aos objetos e pessoas, e de manter uma conversa com frases compostas por substantivos e verbos, porém, com baixa concordância verbal (DEHAENE-LAMBERTZ, 2015; BELSKY, 2010). Esses marcos são reflexos do neurodesenvolvimento e da interação com o meio, pois a partir dos 24 meses de vida o número de sinapses no córtex aumenta consideravelmente, o que durante esse período proporciona o aumento da conectividade e comunicação entre as áreas corticais de um hemisfério e entre o direito e o esquerdo, resultando no ganho das competências descritas (DUBOIS, 2014; LENT, 2010).

Para que seja possível mensurar e classificar o nível do desenvolvimento de cada criança é necessário que instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil na primeira infância sejam desenvolvidos. Deste modo, torna-se viável averiguar se o desenvolvimento infantil está ocorrendo de forma sadia em crianças inseridas em diferentes contextos sociais.

### 1.3

#### **Avaliação do desenvolvimento infantil na primeira infância**

A Saúde Pública no Brasil se defronta com o desafio de identificar precocemente as dificuldades referentes ao desenvolvimento da criança, o que pode interferir na elaboração e oferta de propostas interventivas em prol do desenvolvimento infantil. Um dos fatores que dificulta a identificação precoce de atrasos no desenvolvimento é a escassez de instrumentos desenvolvidos e padronizados para a população brasileira infantil, sobretudo entre 0 e 6 anos de idade (SOUSA et al., 2008).

O instrumento mais citado em pesquisas que avaliam o desenvolvimento de crianças frequentadoras de creches no Brasil é o ‘Teste de Triagem de Desenvolvimento Denver-II’, traduzido para o português e adaptado transculturalmente (AMARO et al., 2015; BISCEGLI et al., 2007; SANTOS et al., 2010; MENDES et al., 2012; SILVA *et al.*, 2015; BRITO et al., 2011). No entanto, o instrumento “padrão ouro” utilizado para avaliar o desenvolvimento de crianças pequenas são as ‘Escala Bayley de Desenvolvimento Infantil – *Third Edition* (Bayley-III)’ (MADASCHI et al., 2016).

A Bayley-III reúne cinco escalas para avaliar os seguintes domínios do desenvolvimento: Cognitivo; Linguagem (comunicação receptiva e expressiva); Motor, (motor grosso e motor fino); Socioemocional, e por fim, Comportamento Adaptativo (BAYLEY, 2006). Os três primeiros domínios são itens administrados diretamente à criança, e os dois últimos questionários para os responsáveis. Embora ainda não seja padronizada para a população brasileira, a Bayley -III representa o padrão ouro para avaliar o desenvolvimento infantil, tem tradução para o português e adaptação transcultural em crianças brasileiras, com alta validade convergente e boa consistência interna (MADASCHI et al., 2016).

Mediante a importância da identificação de atrasos no desenvolvimento infantil, torna-se necessário lançar o olhar para o ambiente social em que a criança está inserida, a fim de compreender como o mesmo possibilita o seu desenvolvimento. Como a creche caracteriza o primeiro ambiente social onde muitas crianças passam a maior parte da infância desde os primeiros meses de vida

(LORDELLO et al., 2007), e que o surgimento de importantes funções cognitivas ocorre quando a criança está inserida nesse ambiente, é interessante compreender como está estabelecida a relação entre o desenvolvimento infantil e a creche no cenário brasileiro.

#### 1.4

### **Creches públicas brasileiras e desenvolvimento infantil**

As creches surgiram no Brasil entre o fim do século XIX e o início do XX com um caráter filantrópico, assistencial e custodial, vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da entrada maciça da mulher na atividade laboral, voltadas para o atendimento atrelado ao domínio médico e sanitário das crianças vindas de famílias pobres. Somente após a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como cidadã, e estabeleceu o seu direito à educação como dever do Estado, que as creches passaram a fazer parte das políticas públicas brasileiras enquanto instituições educativas (ANDRADE, 2010).

De acordo com a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a creche faz parte da primeira etapa da educação básica, sendo caracterizada pela educação infantil para crianças de até 3 anos de idade e pré-escolares de 4 a 5 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996). Recentemente, houve uma alteração pela Lei 12.796/13, que concebe a creche como um espaço que deve considerar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Embora a creche seja considerada como um espaço que prima pelo desenvolvimento integral da criança, estudos que investigam o desenvolvimento de crianças pertencentes a creches públicas brasileiras apontam que o mesmo apresenta prejuízos, sobretudo no desenvolvimento da linguagem (AMARO et al., 2015; SANTOS et al., 2010; BISCEGLI et al., 2007; MENDES et al., 2012). O que torna a qualidade dos serviços prestados nesse ambiente passível de questionamento e de ações interventivas que visem favorecer o desenvolvimento da criança.

Pacheco e Dupret (2004) realizaram uma investigação em comunidades pobres do Rio de Janeiro com o objetivo de conhecer a visão e as expectativas dos pais a respeito dos serviços oferecidos pelas creches e descobriram que os pais têm uma visão assistencialista/custodial sobre a função da creche, e que 97% das famílias mostraram-se satisfeitas com os seus serviços. Os autores se surpreenderam à medida em que outros estudos em creches públicas do Brasil evidenciam que a situação é bastante precária e ineficiente. Tais resultados foram atribuídos ao fato das famílias compreenderem a creche como extensão do trato familiar, e não como um local que estimula o desenvolvimento infantil (PACHECO & DUPRET, 2004). O que mostra que a visão acerca do papel das creches ainda precisa ser refinada e ampliada.

Ao investigar a influência do ambiente escolar no desenvolvimento cognitivo em 37 crianças entre 1 e 3 anos de idade que frequentam e que não frequentam creches públicas, Lordelo et al. (2007) evidenciaram em ambos casos que a renda financeira das famílias e a escolaridade materna afetam negativamente o desenvolvimento cognitivo, mas que participar ou não de creches não influenciou o desenvolvimento. Após a avaliação do desenvolvimento com as Escalas Bayley – II, a *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised* e o Questionário para Avaliação Materna do Desenvolvimento da Criança, constatou-se que as crianças pertencentes ao menor índice de renda apresentaram desempenho inferior àquelas com renda intermediária e alta, e quanto menor o nível educacional das mães, menor a média das crianças na avaliação cognitiva.

Em estudo similar Amaro et al. (2015) também mostraram que frequentar ou não o ambiente de creches não influencia o desenvolvimento infantil de 157 crianças com idade entre 11 e 57 meses. Utilizou-se o teste Denver – II para avaliação do desenvolvimento. Os resultados mostraram que frequentar as creches ou permanecer em casa não causou diferença no desenvolvimento infantil.

Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e motor de bebês e crianças que frequentam creches públicas em três cidades brasileiras demonstraram que a linguagem é a habilidade mais prejudicada nessa população (BISCEGLI et al., 2007; SANTOS et al., 2010). Tal prejuízo está relacionado a

fatores nutricionais e sociais como situação financeira, o número de irmãos e a ordem do nascimento da criança (MENDES et al., 2012).

Outro estudo em creches brasileiras sobre o desenvolvimento neuropsicomotor de 112 bebês entre 6 e 18 meses de idade, avaliado pelo Denver - II indicou que 52% da amostra apresentou prejuízo no desenvolvimento global, sendo a linguagem o domínio do desenvolvimento mais afetado (19,6%), seguida dos domínios motor grosso e pessoal-social (17% cada), e motor fino (16,1%) (SILVA et al., 2015). Os autores sugerem que esses resultados são reflexos das condições familiares e da baixa assistência dada as famílias pelos serviços de educação e saúde. Em consonância, atrasos na linguagem também foram demonstrados na avaliação do desenvolvimento neuropsicomotor em 438 crianças de 4 e 5 anos de idade, onde 46,3% dessas crianças apresentaram prejuízo no desenvolvimento global, com maior índice de atraso na linguagem, representado por 50,26% nas crianças com 4 anos, e 41,90% naquelas com 5 anos, sugerindo que o ambiente da creche não está proporcionando recursos que sejam suficientes em estimular o desenvolvimento (BRITO et al., 2011).

Além dessas investigações sobre o desenvolvimento de crianças que frequentam as creches públicas brasileiras, estudos que investigaram a qualidade do ambiente da creche através da *Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised* também foram realizados, sendo tal contexto classificado como inadequado quanto ao espaço físico, rotinas de cuidado pessoal, linguagem e raciocínio, atividades, interação, estrutura do programa e relação pais e equipe (CARVALHO & PEREIRA, 2008; AMARO et al., 2015); revelando a necessidade de aprimorar a qualidade dos serviços prestados à criança pequena, que ainda não está de acordo com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

## 1.5

### **Desenvolvimento e intervenção na primeira infância através da promoção da parentalidade**

Com o aumento das evidências sobre os fatores de riscos ao desenvolvimento infantil provenientes das disparidades ambientais - como a

situação de pobreza vivenciada por diversas famílias ao redor do mundo, há um crescente interesse em diferentes países em práticas de intervenção precoce que atuem nesses riscos, a fim de promover o desenvolvimento e prevenir futuros desfechos negativos, como atrasos na alfabetização e manutenção dos fatores de riscos associados à pobreza (CATES et al., 2016). Para tal, programas de estimulação do desenvolvimento através da promoção da parentalidade por intermédio da leitura vem sendo realizados em alguns países (WU et al., 2011; ZWONITZER et al., 2016; HUTTON et al., 2015).

Hutton et al. (2015) realizaram um estudo longitudinal com crianças entre 3 e 5 anos, pertencentes a famílias que participavam do programa *ROR* e com famílias que não participavam, utilizando aparelhos de Ressonância Magnética Funcional para observar as áreas cerebrais ativadas enquanto ouviam a leitura em voz alta, e a versão pré-escolar da entrevista estruturada *StimQ* para avaliar o desenvolvimento das crianças na primeira infância. Como resultado, as crianças com maior exposição à leitura apresentaram uma ativação significativamente relevante nas áreas cerebrais envolvidas com semântica e processamento linguístico, comparadas com as que não eram expostas à leitura, entretanto, não houve correlação entre essa ativação e a avaliação do desenvolvimento. Dessa forma, infere-se que a prática de leitura na primeira infância a nível estrutural do SNC apresenta indicativos de benefícios comparada a nível comportamental, e que tais benefícios podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem (HUTTON et al., 2015).

Outro estudo investigou o efeito da intervenção com o *ROR* em 205 famílias de baixa renda, com crianças de 13 a 25 meses. As crianças foram divididas em grupo intervenção (n=106) e grupo controle (n=99), e avaliadas quanto a linguagem receptiva e linguagem expressiva. A intervenção mostrou efeito positivo nesses componentes da linguagem somente nas crianças entre 18 e 25 meses, sem apresentar alterações nos bebês mais novos. Tal resultado pode ser explicado pelo processo de maturação neural, pois um estudo que investigou, através do EEG, como a maturação neural e a exposição à fala influenciam a discriminação fonética da língua nativa e estrangeira em bebês de 9 a 12 meses de idade, constatou que o desenvolvimento cognitivo e neurológico de bebês saudáveis e prematuros no fim do primeiro ano de vida é guiado mais pela maturação neural, do que pela exposição

e transmissão do estímulo externo, estando a exposição ao ambiente limitada pelos fatores de maturação cerebral nesse período inicial (PEÑA et al., 2012).

Na Austrália, a fim de determinar se o programa *Let's Read* (baseado no modelo *ROR*) produz ganhos ao desenvolvimento da linguagem e à alfabetização em populações desfavorecidas economicamente, uma investigação mostrou que 324 crianças com idade até 2 anos que passaram pela intervenção apresentaram desenvolvimento da linguagem similar ao grupo de 228 crianças que não receberam a intervenção, apontando que o *Let's Read* não trouxe benefícios ao desenvolvimento (GOLDFELD et al., 2011). A ausência de eficácia do programa de intervenção pode ser atribuída à insuficiência de oferta de estímulos na intervenção, bem como ao fato das famílias serem expostas a baixos riscos sociais, medidos pela escolaridade e renda financeira (MENDELSON, 2012).

A fim de saber se o desenvolvimento cognitivo seria melhorado através de uma intervenção precoce baseada na promoção da parentalidade e do apego, Zwönitzer et al. (2016) estudaram 53 crianças aos 12, 24 e 36 meses, e demonstrou que o tipo e a intensidade da intervenção não apresentaram efeito sobre o desenvolvimento da criança, entretanto, revelou que a escolaridade materna e o estresse psicossocial influenciaram o desenvolvimento cognitivo. Os autores destacaram ainda, que é necessário observar os tipos de intervenções utilizadas na primeira infância, de modo que não sejam oferecidas de forma inespecífica e sem contribuir para a melhoria do desenvolvimento infantil.

No Brasil, um estudo pioneiro utilizando o programa *Leitura Desde o Berço* em crianças da cidade de Boa Vista/Acre mostrou eficácia da intervenção em produzir melhora no desenvolvimento da linguagem e da cognição em crianças entre 2 e 4 anos de idade, matriculadas em creches públicas (Casas-mãe) (WESLEIDER et al., 2018). A amostra de 566 díades pais-filhos foi dividida em grupo controle (n = 287) e grupo intervenção (n = 279) e avaliada no início e ao fim de um ano letivo. Para avaliação da linguagem e da cognição utilizou-se o Teste de Vocabulário por Imagens *Peabody* (para linguagem receptiva), Teste Infantil de Nomeação (versão brasileira do *Boston Naming Test* para linguagem expressiva), *Snijders-Oomen Nonverbal Intelligence Test* (SON-R) (para avaliar QI) e o Teste Infantil de Memória de Trabalho. Resultados positivos na linguagem receptiva, na

memória de trabalho e no QI das crianças do grupo intervenção foram obtidos em comparação com aquelas do grupo controle. O estudo atribuiu tais ganhos à maior quantidade e qualidade das interações com leitura e da estimulação cognitiva entre pais e filhos (WESLEIDER et al., 2018).

Algumas intervenções vêm sendo realizadas na população brasileira infantil no âmbito da orientação aos educadores e pais sobre cuidados com as crianças (GUIMARÃES et al., 2015), acompanhamento da adaptação dos bebês à creche, articulação e preparação das crianças para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; estimulação da fala para crianças que apresentaram dificuldades na linguagem (através de orientação aos pais) e atendimento individual às crianças (ZENDRON et al., 2013) e da nutrição (NASCIMENTO et al., 2013). Entretanto, são escassos os estudos que utilizam intervenções com leitura, sobretudo que avaliem a eficácia dos programas interventivos, sendo este o principal objetivo deste trabalho.

## Objetivos

### 2.1. Objetivo geral

O objetivo do presente estudo é avaliar a viabilidade técnica do programa de intervenção Leitura Desde o Berço, adaptado pelo Instituto Alfa e Beto, assim como averiguar se tal programa produz benefícios ao desempenho cognitivo e da linguagem oral de crianças com a idade entre 24 e 42 meses, que frequentam um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), na Cidade de Seropédica/RJ.

### 2.2. Objetivos Específicos

- Analisar o processo de implementação da estratégia de intervenção de leitura, a fim de saber se a mesma é exequível no ambiente de educação infantil quanto aos seus recursos e técnicas;
- Avaliar o desenvolvimento cognitivo e da linguagem oral de crianças entre 24 e 42 meses de idade, matriculadas no CMEI em Seropédica/RJ;
- Investigar se a intervenção será eficiente em produzir aumento no desempenho das crianças nas avaliações cognitiva e de linguagem;
- Avaliar o nível socioeconômico das famílias das crianças e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem.

## 3

### Métodos

#### 3.1

##### Desenho do estudo

Trata-se de um estudo de viabilidade técnica, randomizado com corte longitudinal em dois segmentos e de abordagem quantitativa e qualitativa.

#### 3.2

##### Participantes

Foram convidadas a participar deste estudo 45 díades cuidador-criança (mãe, ou pai), matriculadas no CMEI Professor José Albertino em tempo integral, na cidade de Seropédica/RJ, pareadas quanto a faixa etária das crianças, rotina na creche, contexto socioeconômico e localidade. Os critérios de elegibilidade para participação na pesquisa foram: crianças que frequentam regularmente a creche; idade mínima de 24 meses no início do estudo, e máxima de 42 meses até o fim da coleta de dados; não possuir deficiência auditiva, ou visual; não estar em tratamento psicológico, fonoaudiológico e/ou medicamentoso.

Dentre as 45 díades convidadas, 21 foram excluídas devido à idade da criança ser superior a 42 meses antes do fim da coleta. Desta forma, 23 díades foram consideradas aptas a participar do estudo. Entretanto, no decorrer da coleta de dados foram excluídas 7 díades devido aos seguintes motivos: ausência das cuidadoras à entrevista inicial, mudança de creche, impossibilidade da criança em permanecer na avaliação até o fim, início de tratamento fonoaudiológico e evasão. Portanto, a amostra final totalizou 16 díades, provenientes de duas turmas da creche designadas aleatoriamente para: Grupo Controle (n=9) e Grupo Intervenção (n=7).

### 3.3

#### Instrumentos

- *Roteiro de entrevista socioeconômica*

Constituído por um questionário estruturado, com questões fechadas para coletar informações sobre os cuidados gerais da criança, dados pessoais do pai e da mãe, nível educacional, renda financeira, principal responsável pela renda familiar (chefe da família) e situação conjugal.

- *Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil – Terceira Edição (Bayley-III)*

As Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil - Terceira Edição (Bayley-III) avaliam o desenvolvimento de crianças de 1 a 42 meses de idade. Este instrumento é composto por brinquedos, livros e objetos familiares às crianças, e compreende cinco domínios do desenvolvimento, representados pelas seguintes escalas: **(i)** Escala Cognitiva (91 itens), que tem como objetivo avaliar o desenvolvimento sensório-motor, exploração e manipulação, formação de conceitos, memória e outros aspectos do processamento cognitivo; **(ii)** Escala de Linguagem, composta por itens de comunicação receptiva (49 itens) e expressiva (48 itens), formando dois subtestes distintos; **(iii)** Escala Motora, dividida por itens que avaliam habilidades motoras em geral (66 itens) e a motricidade fina (72 itens); **(iv)** Escala Sócioemocional, tem como objetivo identificar os principais marcos do desenvolvimento social e emocional em determinadas idades; **(v)** Escala de Comportamento Adaptativo, que acessa habilidades funcionais do cotidiano da criança, que deve ser preenchida pelo examinador. As Escalas Bayley dispõem ainda de um Inventário de Observação Comportamental que permite avaliar a criança a partir das observações do examinador e do cuidador em situações de teste e não teste (BAYLEY, 2006).

A Bayley-III determina o item de início de cada subteste de acordo com a faixa etária de cada criança. Sua avaliação produz quocientes de desenvolvimento (QD) para cada escala, e o desenvolvimento da criança pode ser classificado em inferior, limítrofe, média inferior, média, média superior, superior, ou muito superior. Este instrumento foi desenvolvido nos EUA, mas têm sua versão traduzida

para o português e adaptação transcultural, com alta validade convergente e boa consistência interna (MADASCHI et al., 2016). Neste estudo foram utilizadas somente as escalas Cognitiva e de Linguagem.

- *Intervenção – Programa Leitura Desde o Berço*

Para a intervenção foi utilizado o programa Leitura Desde o Berço, estratégia de estimulação do desenvolvimento através da leitura de livros infantis em voz alta efetuada pelos cuidadores para as crianças, adaptada do *Reach Out and Read* pelo programa de alfabetização do Instituto Alfa e Beto (OLIVEIRA, 2010; CATES et al., 2016). Essa estratégia consiste em proporcionar à criança a leitura desde o berço até os 6 anos de idade em casa, recomendando a leitura de 50 livros por período letivo e a interação entre os pais/cuidadores e a criança para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e competências escolares. Ademais, estabelece ainda que as creches sejam o espaço de implementação da estratégia de leitura que viabiliza o acesso às famílias e aos cuidadores.

O programa de leitura disponibiliza o Guia IAB de Leitura Para a Primeira Infância, que indica os livros a serem utilizados na intervenção de acordo com os 3 seguintes critérios: 1) *qualidade*, que inclui o conteúdo, a linguagem e as ilustrações dos livros; 2) *adequação à faixa etária*, onde os livros são indicados de acordo com as considerações e características do desenvolvimento infantil; 3) *diversidade de conteúdos e temas*, que releva o acesso da criança a livros literários e informativos que abordam diferentes conteúdos (Oliveira, 2010). Outro recurso disponibilizado por essa intervenção é a plataforma digital “Zero a Quatro na Palma da Mão” (Aquisição da licença: IAB), que também existe na versão de *software* e pode ser acessada por computadores e instalada em *tablets* para controle de entrada e saída dos livros, e registro das atividades pedagógicas diárias.

Adicionalmente, o programa dispõe da estratégia “livro viajante”, que se trata de um livro que duas crianças escolhem uma vez por semana para levarem para casa, acompanhado de um caderno de desenho e uma caixa de giz de cera. Recomenda-se que os cuidadores realizem a leitura para a criança e a incentive a desenhar as partes da história que ela mais gostou, para que no dia seguinte o livro

e o caderno sejam devolvidos para comporem rodas de conversas diárias promovidas pela educadora com as demais crianças da turma. O programa indica que tais procedimentos devam ocorrer a cada dia. Da mesma forma, é recomendado que a cada mês ocorra uma roda de conversa com os responsáveis para abordar os temas recorrentes à prática da leitura.

### 3.4

#### Procedimentos

##### 3.4.1

#### Coleta de dados

O estudo foi realizado em 3 fases. Na fase 1, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam à entrevista socioeconômica. Em seguida, todas as crianças foram avaliadas individualmente através das Escalas Cognitiva e de Linguagem das Escalas de desenvolvimento Infantil - Bayley-III. Todas as avaliações ocorreram em uma sala segura e livre de estímulos distratores nas dependências da creche.

Após as avaliações (fase 2), as crianças do Grupo Controle continuaram recebendo a estimulação estabelecida pela programação pedagógica da creche, enquanto que, o Grupo Intervenção foi submetido a estratégia de leitura. Cabe relatar que devido a intercorrências na creche, como dificuldade da professora e dos pais em aderir à intervenção, foi necessário adaptar determinados procedimentos do plano inicial, como as rodas de conversas com as crianças (de três para duas vezes semanais) e os encontros mensais com os pais (de presencial com todos os pais, para presencial com alguns e virtual com os demais).

Dessa forma, a estratégia de leitura foi estruturada da seguinte maneira: **a)** seleção dos livros (Anexo I) de acordo com a faixa etária do Guia IAB de Leitura (livros indicados para 24 e 36 meses de idade); **b)** encontro inicial com os educadores e responsáveis (separadamente), onde abordou-se o funcionamento da estratégia, e realizou-se um treinamento com os cuidadores sobre como as leituras deveriam ser efetuadas em casa; **c)** Semanalmente (sextas-feiras), foram realizados o empréstimo de 2 livros para cada criança através do responsável que deveria levar

para casa e devolvê-los na semana seguinte; **d**) em dois dias da semana, duas crianças levaram o Livro Viajante para casa junto com um caderno de desenho e desenharam parte das histórias que lhes foram contadas; **e**) duas vezes na semana foi realizada uma roda de conversa com as crianças para falarem das histórias e dos desenhos que fizeram sobre o “livro viajante”; **f**) periodicamente, pessoalmente ou de forma virtual, os pais foram questionados sobre a prática da leitura em casa e receberam recomendações e esclarecimentos recorrentes.

Ao iniciar a intervenção foram oferecidas à professora da turma do Grupo Intervenção informações sobre o método utilizado e a possibilidade de sua participação. Um *tablet* com o aplicativo “Zero a Quatro na Palma da Mão” foi disponibilizado para registro das atividades e do planejamento das aulas, assim como os livros infantis, para que a mesma os inserisse nas atividades diárias. Foi realizado um encontro com os pais (Grupo Controle), em que se utilizou o currículo de treinamento de pais do IAB (Anexo II) para que os seguintes temas fossem abordados: hábito de leitura familiar; interesse da criança por leitura; conhecimento de como a leitura poderia ajudar no desenvolvimento; melhor horário para que realizar as leituras em casa; o tempo mínimo de leitura diária e a entonação da voz para a leitura.

Ao final do treinamento as crianças foram convidadas a participar junto com os responsáveis para que realizassem 5 minutos de leitura, a fim de que fossem feitas observações e esclarecimentos pertinentes. Após esse contato inicial que os responsáveis e seus filhos tiveram com a prática do programa de leitura, os participantes levaram para casa o primeiro empréstimo de dois livros, e assim foi dado início à intervenção e suas demais etapas (**d**, **e**, **f**).

A aplicação do programa de leitura teve duração de 20 semanas, com início no mês de Maio de 2017 e finalização em Setembro de 2017. Por acompanhar o calendário escolar, durante o mês de Julho o programa foi interrompido por 2 semanas devido às férias escolares, no entanto, as crianças receberam o empréstimo de livros equivalentes a essa pausa. Após o período da intervenção, na fase 3, as crianças do grupo intervenção e do grupo controle foram reavaliadas com as Escalas Cognitiva e de Linguagem da Bayley-III.

### 3.4.2

#### **Análise dos dados**

Os dados foram analisados com estatística descritiva para delinear a amostra quanto à frequência, realizou-se o teste de correlação de *Pearson* para analisar a relação dos dados socioeconômicos com o desempenho das avaliações e reavaliações cognitiva e de linguagem das crianças de ambos os grupos. Para comparação do desempenho do grupo controle e intervenção utilizou-se o teste T de *Student*.

## 4

### Resultados

#### 4.1

##### Fatores socioeconômicos

Nesta seção serão apresentados os resultados sobre a idade da amostra, nível de escolaridade, situação conjugal, renda e situação financeira, chefe da família (principal responsável pela renda familiar) (*Tabela 1*).

Os dados revelaram que a média e o desvio padrão da idade em meses da amostra total foi no valor de  $38,12 \pm 3,66$ , e que a maioria (56,25%) das crianças da do estudo eram do sexo masculino. Quanto à idade materna, o estudo mostrou que a maior parte das mães de ambos os grupos tinham idade entre 19 e 29 anos. Ainda assim, na faixa etária entre 30 e 44 anos as mães do Grupo Intervenção representaram a maioria comparadas às mães do Grupo Controle. O que mostra que as mães do Grupo Controle são mais jovens do que as mães do Grupo Intervenção.

Quanto ao nível de escolaridade, o estudo revelou que tanto as mães, quanto os pais do Grupo Intervenção apresentaram maiores níveis educacionais do que os cuidadores do Grupo Controle. Os dados mostraram que o maior grau de escolaridade alcançado pelas mães do Grupo Intervenção foi o ensino superior, e pelos pais a pós-graduação, enquanto que o maior nível concluído pelos responsáveis do Grupo Controle foi o ensino médio. No entanto, não houve diferença significativa entre o Grupo Controle e o Grupo Intervenção (mães:  $\chi^2 (2) = 3.2$ ;  $p > 0.2$ ) (pais:  $\chi^2 (4) = 4.2$ ;  $p > 0.3$ ).

A avaliação do nível econômico de ambos os grupos indicou que a minoria das famílias foi classificada como baixa renda (renda *per capita*  $\leq$  R\$468,50 - metade do salário mínimo vigente no ano de 2017), entretanto, a renda financeira média do Grupo Intervenção foi superior à renda do Grupo Controle. Ademais, o pai foi considerado o chefe da família nos dois grupos estudados, sendo a participação da mãe em ambos os grupos expressiva.

Tabela 1 - Características socioeconômicas

	Amostra Total, <i>n</i> = 16	Grupo Controle, <i>n</i> = 9	Grupo Intervenção, <i>n</i> = 7
<b>Crianças</b>			
Idade em meses, média (DP)	38,12 (3,66)	39,55 (2,40)	36,28 (3,95)
Feminino, %	43,75	44,44	42,85
Primeiro filho (a), %	43,75	44,44	42,85
<b>Mães</b>			
Idade em anos 19- 29, %	62,5	66,66	57,14
Idade em anos 30- 44, %	37,5	33,33	42,85
Casada ou vive com companheiro, %	68,75	66,7	71,4
<b>Nível Educacional dos pais</b>			
<b>Mãe</b>			
Até o ensino fundamental, %	25	33,3	14,3
Ensino médio completo, %	62,5	66,7	57,1
Ensino Superior completo, %	12,5	---	28,6
<b>Pai</b>			
Até o ensino fundamental, %	37,5	55,5	14,28
Ensino médio completo, %	43,75	33,33	57,14
Ensino Superior completo, %	6,25	---	11,11
Pós-Graduação, %	6,25	---	11,11
<b>Situação financeira</b>			
Renda mensal média (DP)	1822,2 (1249,2)	1414,3 (614,5)	2346,5 (1610,2)
Baixa renda, %	43,75	44,44	42,85
<b>Chefe da família</b>			
Mãe, %	43,75	44,4	42,9
Pai, %	56,25	55,6	57,1

## 4.2

### Avaliação e reavaliação cognitiva e de linguagem

Todas as crianças do Grupo Intervenção e do Grupo Controle (exceto uma) apresentaram escores cognitivo e de linguagem dentro da média esperada para o desenvolvimento típico na avaliação. As médias ponderadas do Grupo Intervenção foram maiores do que do grupo controle nas avaliações: cognitiva ( $11,57 \pm 2,29$  e  $10,22 \pm 1,64$ , respectivamente), linguagem receptiva ( $12,86 \pm 1,34$  e  $11,78 \pm 2,22$ , respectivamente) e linguagem expressiva ( $11,71 \pm 1,49$  e  $9,11 \pm 1,61$ , respectivamente) (Figura 1 - A).

A avaliação do desenvolvimento cognitivo do Grupo Controle apontou que 77,77% (n=7) das crianças apresentaram desempenho na Média, 22,23% (n=2) na Média Superior, enquanto que, no desenvolvimento da linguagem 66,67% (n=6) tiveram desempenho na Média, 11,11% (n=1) na Média Inferior, 11,11% (n=1) na Média Superior e 11,11% (n=1) Superior. Por outro lado, no Grupo Intervenção, 57,14% (n=4) apresentaram desenvolvimento cognitivo na Média, 28,7% (n=2) Superior e 14,16% (n=1) na Média Superior, ao passo que no desenvolvimento da linguagem 71,68% (n=5) estavam na Média Superior, 14,16% (n=1) na Média e 14,16% (n=1) no Superior.

Nas reavaliações, o teste T de *Student* revelou que as médias ponderadas do grupo intervenção foram maiores do que do grupo controle nos domínios cognitivo ( $11,43 \pm 3,69$  e  $10,22 \pm 1,64$ , respectivamente) (Figura 1 - B), linguagem receptiva ( $13,00 \pm 2,58$  e  $11,11 \pm 1,53$ ) e expressiva ( $10,86 \pm 1,21$  e  $9,78 \pm 1,39$ , respectivamente), porém, houve ausência de significância estatística entre as avaliações e reavaliações de um mesmo grupo, e entre ambos.

Quanto à classificação do desenvolvimento cognitivo das crianças do Grupo Controle a partir da reavaliação, o estudo revelou que 88,88% (n=8) delas encontraram-se na Média esperada, e 11,12% na Média Superior (n=1), enquanto que no desenvolvimento da linguagem 77,77% (n=7) estavam na Média, e 22,23% (n=2) na Média Superior. Já no Grupo Intervenção, 71,68% (n=5) apresentaram desempenho cognitivo na Média, 14,16% (n=1) na Média Superior e 14,16% (n=1)

Muito Superior, ao passo que na linguagem 57,14% (n=4) estavam na Média, 28,7% (n=2) na Média Superior, e 14,16% (n=1) desempenho Superior.

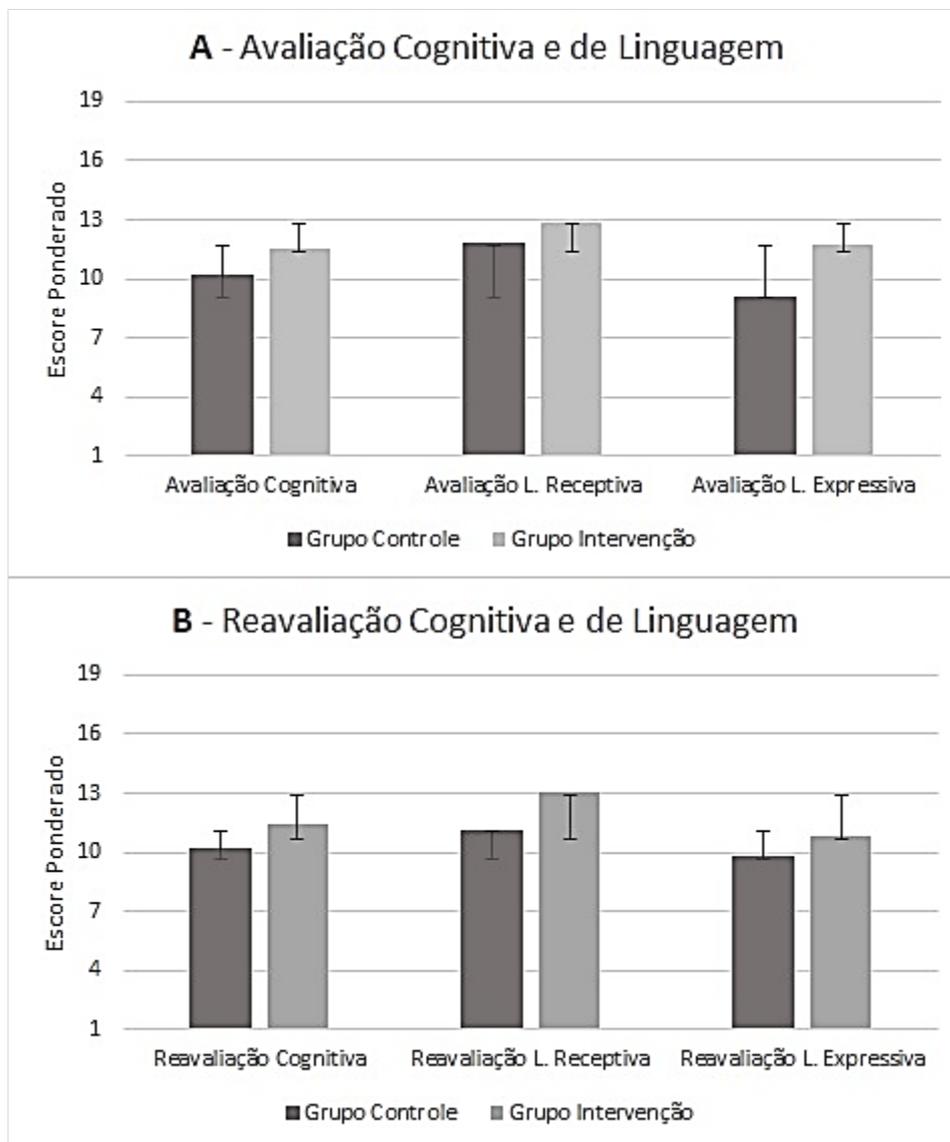


Figura 1 - Avaliação e Reavaliação Cognitiva e da Linguagem através das Escalas Bayley-III de desenvolvimento Infantil

### 4.3

#### **Fatores socioeconômicos e desenvolvimento cognitivo e da linguagem**

O teste de correlação de *Pearson* revelou correlações significativas entre as variáveis sociais investigadas e o desenvolvimento cognitivo e da linguagem do Grupo Intervenção, não apontando correlações no Grupo Controle. A análise apontou correlação negativa na avaliação entre o desenvolvimento da linguagem expressiva da criança e a mãe começar ou voltar a trabalhar ( $p < 0,05$ ), indicando que a ausência da mãe por um período do dia, para trabalhar fora de casa, interfere no desenvolvimento desta habilidade. Houve ainda correlações positivas entre a linguagem expressiva e a receptiva da criança e o grau de estudo do pai ( $p < 0,05$ ), e entre a linguagem total da criança e a escolaridade do “chefe da família” e a ( $p < 0,01$ ), revelando que quanto maior o nível de escolaridade do pai e do chefe da família, melhor o desempenho da linguagem total.

Os dados obtidos após o período de intervenção, também revelaram correlações significativas entre os aspectos socioeconômicos e a reavaliação cognitiva e da linguagem das crianças do Grupo Intervenção. A idade de início na creche apresentou correlação positiva ( $p < 0,05$ ) com o desenvolvimento cognitivo da criança, mostrando que quanto mais jovem a criança começa a frequentar a creche, melhor é o seu desenvolvimento cognitivo. Juntamente a isso, o grau de escolaridade da mãe e do pai apresentou correlação positiva com a linguagem total da criança ( $p < 0,05$ ), estando o grau de estudo do pai correlacionado positivamente também com o desenvolvimento cognitivo ( $p < 0,05$ ), o que representa que quanto maior o nível de escolaridade materno e paterno, melhor o desempenho de linguagem e cognitivo da criança.

Fatores sociais como renda financeira também se relacionaram ao desenvolvimento infantil neste estudo, pois na reavaliação os dados mostraram correlação positiva entre a renda e o desenvolvimento cognitivo da criança ( $p < 0,05$ ), indicando que quanto maior a renda, melhor o nível de desenvolvimento cognitivo infantil. Além do mais, houve correlação positiva entre a escolaridade do chefe da família e a cognição ( $p < 0,05$ ) e a linguagem da criança ( $p < 0,01$ ).

Os dados descritos acima podem ser observados na *Tabela 2*:

*Tabela 2* – Correlações de Pearson entre as características socioeconômicas e a avaliação e reavaliação do desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem Receptiva e Expressiva das crianças do Grupo Intervenção

	Cognitivo Avaliação	Cognitivo Reavaliação	L. Receptiva Avaliação	L. Receptiva Reavaliação	L. Expressiva Avaliação	L. Expressiva Reavaliação	L. Total
MVT <sup>1</sup>					-.800*		-.826*
EM <sup>2</sup>						.773*	.773*
EP <sup>3</sup>		.885*		.861*	.856*		.888*
ECF <sup>4</sup>		.766*					.915**
RF <sup>5</sup>		.855*					
IIC <sup>6</sup>	.786*	.782*					

\*. Significativo ( $p > 0.05$ ). \*\*. significativo ( $p > 0.01$ ).

<sup>1</sup> Mãe voltou a trabalhar após nascimento da criança; <sup>2</sup> Escolaridade mãe; <sup>3</sup> Escolaridade pai;

<sup>4</sup> Escolaridade chefe da família; <sup>5</sup> Renda financeira; <sup>6</sup> Idade de início na creche.

## 4.4

### Intervenção - Programa Leitura Desde o Berço

#### 4.4.1

##### Empréstimos semanais dos livros

No período das 20 semanas de intervenção, cada criança do Grupo Intervenção recebeu o empréstimo de no mínimo 8 livros e o máximo de 24, e participou entre 12 e 29 vezes das rodas de conversa realizadas em aula. Embora tenha sido planejado o empréstimo de dois livros por semana, no decorrer da intervenção os responsáveis não devolveram os livros conforme o estabelecido, e as crianças tiveram frequências diferentes, o que fez com que ao final do programa cada criança tenha lido um total diferente de livros e um número distinto de participação nas rodas de conversa.

#### 4.4.2

##### O “livro viajante” e as rodas de conversa

Na primeira semana de intervenção foi colocada em prática a estratégia do “livro viajante”, e observado o surgimento dos primeiros e diferentes desafios com a implementação do programa de leitura. Inicialmente a professora mostrou-se disponível para as propostas do programa, porém, no dia a dia apresentou resistência em utilizar a plataforma virtual no *tablet* para planejar e registrar as atividades, e recusou-se a promover as rodas de conversa com as crianças. Para que o programa pudesse ter continuidade, esta tarefa foi desempenhada pela pesquisadora, duas vezes na semana, no início do período, após o café da manhã, com duração entre 15 e 25 minutos.

Quando o “livro viajante” era devolvido no prazo estabelecido as crianças tinham a oportunidade para falarem do desenho que haviam feito e sobre a história na roda de conversa. Entretanto, como a devolução do “livro viajante” não ocorreu como planejado, o conteúdo abordado nem sempre pôde ser a leitura realizada por duas crianças que levaram o livro para casa. A alternativa para esta dificuldade foi realizar contações de histórias durante as rodas em que isso ocorreu, nas quais as crianças interagiram, e também contaram histórias através das imagens dos livros.

#### 4.4.3

##### Encontro mensal com os responsáveis

Os encontros mensais estabelecidos no planejamento da intervenção não ocorreram devido à ausência dos responsáveis nos dias e horários reservados. À vista disso, eles passaram a ser contatados virtualmente, onde lhes foram feitas perguntas sobre o funcionamento da intervenção e esclarecidas suas dúvidas. Nesses contatos, os pais informaram sobre o interesse das crianças pela leitura, os livros que elas mais gostavam, as histórias que elas conseguiam manter o interesse e as que não.

Após o período da intervenção, alguns responsáveis relataram que os filhos continuaram a pedir que lhes contassem histórias, outros tiveram a iniciativa de fazer o *download* de *e-books* gratuitos disponibilizados virtualmente. Ainda que

não tenham colaborado com todas as estratégias da intervenção, de forma geral, os responsáveis deram retornos positivos acerca dos empréstimos dos livros.

#### **4.4.4**

### **As crianças, os livros e a contação de histórias**

Logo nas primeiras semanas da intervenção pôde-se identificar as crianças cujos pais realizavam as leituras em casa, pois elas reconheciam os livros que haviam recebido e falavam do que se tratavam, as que tinham interesse pela leitura, e as que não tinham. Nos momentos das rodas de conversa todas as crianças eram incentivadas a participarem, porém, algumas não aceitavam, e no decorrer outras se afastavam.

Contudo, após a quarta semana de intervenção o interesse pelas rodas passou a ser homogêneo, e aquelas crianças que não se interessavam no início já manifestavam o interesse em participar. As rodas de conversa eram momentos em que as crianças demonstravam entusiasmo ao ver os livros, em ouvir as histórias, assim como o desejo de manuseá-los e narrar o que viam. No entanto, houveram desafios, pois a educadora saía da sala, ou, se voltava a fazer tarefas distintas e não se empenhava em auxiliar quando as crianças se agitavam, ou brigavam, fatos que ocorreram diversas vezes, e que interrompiam o fluxo das rodas.

#### **4.4.5**

### **Critérios do Guia IAB de leitura: Adequação à faixa etária e conteúdo**

Através da prática do programa Leitura Desde o Berço pôde-se levantar pontos de questionamento sobre os critérios utilizados pelo Guia IAB de Leitura, tais como os livros indicados para cada faixa etária e seus respectivos conteúdos. De acordo com o Guia IAB (OLIVEIRA, 2010), o critério mais importante é a qualidade, seguido pela adequação à faixa etária, que considera os aspectos do desenvolvimento infantil em cada idade, e por último o critério de diversidade de conteúdos e temas, que envolve livros que abordam conteúdos informativos e literários. Para todos os critérios estabelecidos, uma equipe de profissionais qualificados, designados pelo Guia de juízes, selecionou os livros para serem indicados no Guia.

De todo modo, ao longo da intervenção, tanto nas rodas de conversas em aula, quanto nas leituras realizadas em casa foi possível observar que alguns livros indicados para a faixa etária das crianças tratavam de conteúdos que essas últimas ainda não possuíam a capacidade de assimilar. Fosse porque as histórias eram longas, ou porque o enredo ultrapassava os limites da compreensão das crianças até mesmo na sua forma lúdica.

#### **4.4.6**

### **Intercorrências durante a implementação do programa “Leitura Desde o Berço”**

Como relatado, a implementação do programa de leitura sofreu diferentes desafios. Foi planejado que cada criança receberia o máximo de 40 livros emprestados, e acessaria o total de aproximadamente 60 livros em conjunto com a estratégia do “livro viajante”. Porém, intercorrências durante a coleta de dados como paralisações nas atividades da creche em forma de protesto, vazamento de esgoto, falta de alimentos para a merenda, falta de água e assaltos interferiram diretamente no planejamento e implementação do programa. Juntamente a isso, a adesão mediana da educadora e dos responsáveis contribuiu para que a meta de empréstimos e livros acessados pelas crianças não tenha sido alcançada, reforçando a ideia de que fatores sociais interferem no desenvolvimento impedindo o acesso até mesmo aos dispositivos de intervenção.

## Discussão

Neste estudo pôde-se notar que os aspectos socioeconômicos se relacionaram de forma significativa com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças do Grupo Intervenção, que apresentou maiores níveis educacionais e de renda financeira do que o Grupo Controle. Observou-se que, quanto maior o nível de escolaridade paterna e materna, maior a renda familiar e mais cedo a criança passa a frequentar a creche, melhor será o seu desenvolvimento cognitivo e da linguagem, corroborando o estudo de Mendelsohn et al. (2011), que mostrou que famílias de baixa renda submetidas a intervenções baseadas no *ROR*, no qual a escolaridade materna também interferiu na interação da díade pais-filhos, revelando que mães que estudaram por mais tempo interagiram e estimularam mais seus filhos com brincadeiras, leitura e trocas verbais.

Estes resultados concordam com o estudo de Lordelo et al. (2007) que revelou a influência dos fatores socioeconômicos no desenvolvimento cognitivo de crianças entre 1 e 3 anos frequentadoras e não frequentadoras de creches públicas, evidenciando que em ambos casos a renda financeira das famílias e a escolaridade materna afetam negativamente o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, pode-se inferir que em famílias com maiores graus de instrução e faixas salariais as interações e estimulações sejam de melhor qualidade entre os pais e seus filhos, aprimorando assim o desenvolvimento das habilidades de linguagem e cognição, fato que parece não ocorrer em famílias com menor nível socioeconômico. Para Vieira et al. (2010), o baixo nível socioeconômico associa-se à baixa consciência dos responsáveis acerca da importância do desenvolvimento infantil, pois limita o acesso pelos pais a conteúdos que ressaltam a importância do desenvolvimento, diferente dos responsáveis que tiveram contato com o nível universitário e tiveram a oportunidade de acessar essa temática, o que por consequência caracteriza ambientes familiares pobres de estimulação cognitiva, pouca responsividade dos pais e menores exposições a interações linguísticas (CATES et al., 2012).

Destacam-se os resultados positivos no desenvolvimento cognitivo e da linguagem das crianças entre 24 e 42 meses de idade de ambos os grupos. Esses resultados contrapõem os estudos que retrataram o desenvolvimento infantil no

ambiente da creche, sobretudo o da linguagem como abaixo do nível esperado para os primeiros anos de vida (BISCEGLI et al., 2007; SANTOS et al., 2010; MENDES et al., 2012; BRITO et al., 2011; SILVA et al., 2015). Pois, nesta investigação o desenvolvimento cognitivo e da linguagem avaliado pela Bayley-III encontrou-se na Média e acima da Média para o esperado de acordo com a idade.

Trazendo à luz a implementação da intervenção de leitura e sua relação com o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, embora os responsáveis, sobretudo as crianças tenham recebido bem a adição de livros à rotina familiar e escolar, constatou-se que neste estudo o programa *Leitura Desde o Berço* não teve boa adesão na instituição de Educação Infantil (creche), assim como não promoveu aumento no desenvolvimento das referidas habilidades. Diferente das evidências da prática do mesmo programa no Brasil, e do modelo ROR em demais países, cujos estudos mostraram que a intervenção de leitura em voz alta pelos cuidadores para seus filhos na primeira infância promove ganhos no desenvolvimento da linguagem receptiva, na memória de trabalho e no QI (WESLEIDER et al., 2018), como também aumenta a ativação de áreas cerebrais envolvidas com semântica e processamento linguístico, podendo influenciar no comportamento linguístico das crianças (HUTTON et al., 2015).

A ausência de políticas públicas para promover o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar, especialmente em creches, constitui-se neste estudo em um fator a ser considerado diante da dificuldade revelada pela instituição em apoiar e aderir a programas com este intuito. Pesquisas que classificaram o ambiente de creches públicas brasileiras como inadequado referente a alguns aspectos, incluindo a relação pais e equipe devido à dificuldade de estabelecer comunicação corroboram esta discussão (CARVALHO & PEREIRA, 2008; AMARO et al., 2015). É relevante destacar tal fator, pois pôde-se observar no ambiente escolar certa rigidez e desinteresse institucional pelo programa de intervenção de leitura. Como também, a precariedade na relação entre a equipe e os pais, dificultando a colaboração dos mesmos nas atividades escolares e tornando a tarefa de intervenção árdua.

Outro aspecto relevante na intervenção refere-se ao conteúdo dos livros indicados pelo Guia IAB de Leitura. A incapacidade das crianças em assimilar o

conteúdo de alguns livros, assim como dos pais em lê-los, quando os julgavam excedentes, remete a uma condição social histórica, em que várias gerações recebem o impacto de baixas condições socioeconômicas. Desta forma, os livros escolhidos por profissionais que consideraram adequados seus conteúdos para o nível de desenvolvimento infantil esperado nesta faixa etária, revelam as dificuldades causadas por fatores sociais e ambientais, como possivelmente a baixa exposição a interações de linguagem (CATES et al., 2012), devido à ausência de recursos materiais e humanos adequados em casa e na instituição escolar.

Embora as médias do Grupo Intervenção tenham se apresentado maiores do que as do Grupo Controle, as crianças de ambos os grupos apresentaram escores na Média ou acima da Média esperada para a faixa etária, fator que dificulta a possibilidade de identificação dos efeitos produzidos pelo Programa de Intervenção nesta fase do desenvolvimento. Alguns estudos alertam que a estimulação do desenvolvimento na primeira infância através da promoção da parentalidade por meio da leitura e, ainda que sejam bem recebidos pelas famílias, possuem pouca eficácia em gerar resultados ao desenvolvimento de forma significativamente expressiva (ZWONITZER, 2016; CATES et al., 2016).

Em suma, cabe salientar que este estudo apresentou diferentes limitações desde a amostra pequena de participantes, até os desafios de implementar a estratégia no CMEI Professor José Albertino e as intercorrências cotidianas já mencionadas. Aliados, tais fatos atuaram como limitantes à execução das estratégias de leitura, assim como da apuração dos resultados a respeito do efeito da intervenção. Novos estudos que superem tais limitações são necessários.

## CONCLUSÃO

A partir do exposto, é possível considerar que o programa *Leitura Desde o Berço* apresenta qualidade de recursos e técnicas para sua aplicação. Porém, neste estudo, essa estratégia foi ineficiente em produzir ganho no desenvolvimento cognitivo e da linguagem em crianças com a idade entre 24 e 42 meses, matriculadas no CMEI Professor José Albertino, em Seropédica/RJ.

Ademais, programas de intervenção baseados no *ROR*, um modelo universal de promoção da alfabetização e estimulação do desenvolvimento na primeira infância, vem apresentando resultados controversos em populações desfavorecidas socioeconomicamente. Apesar disso e das limitações do estudo, como as dificuldades de implementação do programa quanto a adesão dos sujeitos alvos da creche e das famílias, esse modelo de intervenção possui o potencial em estimular a parentalidade e proporciona aos envolvidos o contato com recursos materiais antes não disponibilizados, ou acessíveis.

Portanto, sugere-se a implementação de políticas públicas em educação e saúde no currículo educacional dos Municípios voltadas para o desenvolvimento infantil, para que programas de intervenção possam ser incluídos em creches e escolas. Dessa forma, investigações dos seus efeitos em fases mais avançadas do desenvolvimento infantil poderão ser realizadas.

## Referências bibliográficas

AMARO, L. L. M. et al. Desenvolvimento infantil: comparação entre crianças que frequentam ou não creches públicas. **Rev. bras. Cresc. desen. hum.**, v. 25, n. 2, p. 170-176, fev./jun. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822015000200006&lng=pt&nrm=iso)>.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>

BALTES, P.; NESSELROADE, J. History and rationale of longitudinal research. In: **Longitudinal research in the study of behavior and development**. San Diego, CA: Academic Press, 1979. p. 1-39.

Bayley, N. **Bayley scales of infant and toddler development (3rd ed.)**. San Antonio, TX: Pearson. 266 p. 2006.

BIERMAN, K. L. et al. Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. **J. Child Psychol. Psychiatry**, v. 58, n. 2, p. 129–137, ago. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27550828>>

BISCEGLI et al. Avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças frequentadoras de creche. **Rev. Paulista de Pediatria**, v. 25, n. 4, p. 337-342, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-05822007000400007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822007000400007)>

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: Ministério da Educação.

BRITO, C. M L. et al. Desenvolvimento neuropsicomotor: o teste de Denver na triagem dos atrasos cognitivos e neuromotores de pré-escolares. **Cad. Saúde Pública**, v. 27, n. 7, p. 1403-1414, jun. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2011000700015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2011000700015&script=sci_abstract&tlng=pt)>

CANFIELD, C. F. et al. Primary care parenting intervention and its effects on the use of physical punishment among low-income parents of toddlers. **Journal of**

**Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 36, n. 8, p. 586-593, out. 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26375804>>

CARVALHO, A. M.; A. S. Pereira. Qualidade em Ambientes de um Programa de Educação Infantil Pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 24, n. 3, p. 269-277, jul./set. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300002)>

CATES, C. B.; WESISLEDER, A.; MENDELSON, A. L. Mitigating the effects of family poverty on early child development through parenting interventions in primary care. **Academic Pediatrics**, v. 16, n. 3S, p. s112-s119, abr. 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27044688>>

CATES, C. B. et al. Infant communication and subsequent language development in children from low-income families: the role of early cognitive stimulation. **J. Dev. Behav. Pediatr.**, v. 33, n. 7, p. 577-585, set. 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22947884>>

DEHAENE-LAMBERTZ, G.; SPELKE E. S. The Infancy of the Human Brain. **Neuron.**, v. 88, n. 1, p. 93-109, out, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26447575>>

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 11-20. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2005000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2005000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>

DUBOIS, J. et al. The early development of brain white matter: a review of imaging studies in fetuses, newborns and infants. **Neuroscience**, v. 12, n. 276, p. 48-71, set. 2014. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24378955>>

ESTEVEZ, M. R. et al. Influências das relações intrafamiliares no comportamento de crianças que frequentam creches públicas de Alfenas. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v. 33, n. 3, p. 97-103, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472012000300013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472012000300013&script=sci_abstract&tlng=pt)>

FERREIRA, F. O. et al. In: \_\_\_ **Avaliação Neuropsicológica**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 210-220.

GERSTORF, D.; RAM, N. Inquiry into terminal decline: Five objectives for future study the gerontologist. **Gerontologist**, v. 53, n. 5, p. 727-737, out. 2013. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23704220>>

GOLDFELD, S. et al. Outcomes of a universal shared reading intervention by 2 years of age: the Let's Read trial. **Pediatrics**, v. 127, n. 3, p. 445-453, mar. 2011. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/127/3/445>>

GUIMARÃES, F. A. B. et al. Evaluation of teaching materials prepared for guidance of caregivers and day care teachers on child development. **J. of Human**

**Growth and Development**, v. 25, n. 1, p. 27-40. 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822015000100004&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-12822015000100004&script=sci_abstract)>

HUTTON, J. S. et al. Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. **Pediatrics**, v. 136, n. 3, p. 465-478, set. 2015. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2015/08/05/peds.2015-0359>>

KLASS, P.; DREYER, B. P.; MENDELSON, A. L. Reach out and read: literacy promotion in pediatric primary care. **Advanced Pediatrics**, v. 56, n. 1, 11–27. 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3095493/>>

LAMPREIA, C.; NICOLACIDACOSTA, A. M. O Papel da Linguagem no Desenvolvimento Cognitivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 02, n.02, p. 101-115, 1986. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/20322/14416>>

LANDRY, S. H.; SMITH, K.E.; SWANK, P. R. Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. **Dev. Psychology**, v. 42, n. 4, p. 627-642, jul. 2006. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16802896>>

LENT, R. Nascimento, vida e morte dos neurônios. In:\_\_\_ **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociências**. 2.ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010. p. 33-72.

LORDELO, E. R. Interação social e responsividade em ambientes doméstico e de creche: cultura e desenvolvimento. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 7, n. 2, p. 343-350, jul. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200015&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2002000200015&script=sci_abstract&lng=pt)>

LORDELO, E. R. et al. Contexto e desenvolvimento cognitivo: frequência à creche e evolução do desenvolvimento mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 324-334. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-79722007000200019&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722007000200019&lng=en&nrm=iso)>

MADASCHI, V. et al. Bayley-III scales of infant and toddler development: transcultural adaptation and psychometric properties. **Paidéia**, v. 26, n 64, p. 189-197, ago. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2016000200189](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2016000200189)>

MAHMOUDZADEH, M. et al. Syllabic discrimination in premature human infants prior to complete formation of cortical layers. **Proc. Natl. Acad. Scienc**, v. 110, n. 12, p. 4846-4851, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.pnas.org/content/110/12/4846>>

MENDELSON, A. L. Addressing disparities in school readiness through promotion of parenting in well-child care: the broader context of Let's Read. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med.**, v. 166, n. 11, p. 1071–1073, nov. 2012. Disponível em: <<https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/article-abstract/1360892>>

MENDELSON, A. L. et al. Primary care strategies for promoting parent-child interactions and school readiness in at-risk families: the Bellevue project for early language, literacy, and education success. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med.**, v.165, n. 1, p. 33–41, jan. 2011. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21199978>>

MENDES, J. C. P. et al. Fatores associados à alteração da linguagem. **Rev. Soc. Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 2, p. 177-81, abr./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342012000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342012000200013)>

NASCIMENTO, V. G. et al. Preschool children and excess weight: the impact of a low complexity intervention in public day care centers. **J. of Human Growth and Development**, v. 23, n. 3, p. 290-295. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-12822013000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-12822013000300006)>

NEWMAN, R. S.; ROWE.; M. L., RATNER.; N. B. Input and uptake at 7 months predicts toddler vocabulary: the role of child-directed speech and infant processing skills in language development. **Journal of Child Language**, v. 43, n. 5, p. 1158-73, set. 2016. Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26300377>>

OLIVEIRA, J. B. A. **Guia IAB de leitura para a primeira infância** [online]. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/guia-iab-de-leitura-os-600-livros-que-toda-crianca-deve-ler-antes-de-entrar-para-a-escola/>>

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: Desenvolvimento ou Sobrevivência? **Psicologia USP**, v. 15, n. 3, p. 103-11, abr./set. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642004000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642004000200006)>

PEÑA, M.; WERKER, J. F.; DEHAENE-LAMBERTZ, G. Earlier Speech Exposure Does Not Accelerate Speech Acquisition. **Journal of Neuroscience**, v. 32, n. 33, p. 11159-11163, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.jneurosci.org/content/32/33/11159>>

SANTOS, J. N.; LEMOS, S. M. A.; LAMOUNIER, J. Á. Estado nutricional e desenvolvimento da linguagem em crianças de uma creche pública. **Rev. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.15, n. 4, p. 566-571, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-80342010000400015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342010000400015)>

SILVA, Â. C. D. et al. Fatores associados ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças de 6-18 meses de vida inseridas em creches públicas do Município de João Pessoa, Paraíba, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 31, n. 9, p. 1881-1893, set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2015000901881&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000901881&lng=en&nrm=iso)>

SHERIDAN, M. A. et al. The impact of social disparity on prefrontal function in childhood. **Plos One**, v. 7, n. 4, mar. 2012. Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0035744>>

SHONKOFF J. P.; GARNER, A. S. The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. **Pediatrics**, v. 129, n. 1, p. e232-e246, jan. 2012. Disponível em: <<http://pediatrics.aappublications.org/content/129/1/e232>>

SOUZA, S. C. et al. Desenvolvimento de pré-escolares na educação infantil em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 8, p. 1917-1926, ago. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2008000800020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000800020)>

VIEIRA, M. L. et al. Mother's beliefs about childrearing practices in seven Brazilian cities. **J. of Cross-Cultural Psychology**, v. 41, n. 2, p. 195-211, jan. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022022109354642>>

WEISLEDER, A. et al. Reading aloud and child development: a cluster-randomized trial in Brazil. **Pediatrics**, v. 141, n. 1, p. 1-14, jan. 2018. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29284645>>

WU, S. C.; LUE, H. C.; TSENG, L. L. A pediatric clinic-based approach to early literacy promotion - experience in a well-baby clinic in Taiwan. **J. of the Form. Med. Assoc.**, v. 111, p. 258-264, mai. 2012. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22656396>>

ZENDRON, A. et al. Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. **Barbaroi**, n. 39, p. 108-128, jul./dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012)>

ZUCKERMAN, B. Promoting early literacy in pediatric practice: twenty years of reach out and read. **Pediatrics**, v. 124, n. 6, p.1660-1665, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19917584>>

ZWOENITZER, A. Early intervention and cognitive development: a longitudinal study with psychologically stressed mother-child-dyad during early childhood. **Prax. Kind. Kind.**, v. 65, n. 5, p. 340-353, 2016. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27184790>>

## Anexo I – Lista dos livros selecionados para a intervenção

Nome do livro	Atuoria
ABC DO ZOO: ANIMAIS DO BRASIL	Pedro Maia
A CAIXA DE LÁPIS DE COR	Mauricio Venezia
A CIGARRA E A FORMIGA	João de Barro
A GALINHA QUE CRIAVA UM RATINHO	Ana M. Machado
A FANTÁSTICA MÁQUINA DOS BICHOS	Ruth Rocha
A FESTA DOS DENTES	Jackeline Gomes
A FESTA NO CÉU	Cristina Porto
A FLAUTA DO TATU	Angela Lago
A FLOR MAL-HUMORADA	Sheila Dain
A HISTÓRIA DA BARATINHA	João de Barro
AURORA	Cristina Biazetto
A VACA MIMOSA E A MOSCA ZENILDA	Sylvia Orthof
A VELHINHA QUE DAVA NOME ÀS COISAS	Cynthia Rylan
A VISITA DOS 10 MONSTRINHOS	Angela Lago
BICHOS DA MINHA CASA	Ana Michaelis
BICHOS DA PRAIA	Ana Michaelis
BICHO QUE TE QUERO LIVRE	Ana Raquel
CARLINHOS PRECISA DE UMA CAPA	Tomie de Paola
CHAPEUZINHO VERMELHO	Charles Perrault
DE CABELOS EM PÉ	Cláudia Dalla Verde
DE LETRA EM LETRA	Bartolomeu Campos de Queiroz
DIA INTEIRO	Giselle Vargas
DIREITOS DAS CRIANÇAS	Ruth Rocha
EM CASA	Heinz Janisch
FORMAS	Companhia Editora Nacional
GRANDE LIVRO DOS MEDOS	Emily Gravett
MENINOS ESPERTOS	Mario Vale
NINGUÉM GOSTA DE MIM!	Raoul Krischanitz
NO CORAÇÃO E NA BOLSA	
NO FIM DO MUNDO MUDA O FIM	Cláudio Martins
O LIVRO DA MAMÃE	Todd Parr
O LIVRO DA FAMÍLIA	Todd Parr
O LIVRO DO PAPAÍ	Todd Parr
O MISTÉRIO DA LUA	Sonia Junqueira
	Giselle Vargas e Edmundo
ORA, HORA! BRINCADEIRA TEM HORA	Novaes
OS TRÊS PORQUINHOS	Ana Maria Machado
QUE HORAS SÃO?	Guto Lins
A SECA	André Neves
TEM DE TUDO NESTA RUA	Marcelo Xavier
VAMOS BRINCAR DE RODA	Palavra Cantada

## Anexo II - Currículo de treinamento dos pais

### PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO Currículo do treinamento de pais -- SESSÃO INTRODUTÓRIA --



#### NOTA

- Horários. É fundamental que os encontros sejam iniciados e finalizados no horário previsto. Cada encontro tem **duração prevista de 1h.**
- O roteiro prevê conversas que serão conduzidas por você e que dependem da participação e envolvimento dos pais. Cabe a você ser flexível com as demandas que surgirem, atender as perguntas, mas retomar a agenda prevista, sem perder de vista a estrutura do encontro.
- Organize a sala em círculos ou semicírculos, se possível com cadeiras.
- Cuide para que o ambiente esteja agradável. Escolha um local com ar condicionado ou ventilador e deixe água disponível.
- Utilize a televisão exclusivamente para exibir os vídeos recomendados.
- Uma ou outra criança pode ficar com os pais se fizerem questão, no entanto, é preferível que todas elas fiquem na parte externa da unidade, envolvidas em brincadeiras sob os cuidados de uma ou duas educadoras (a depender das possibilidades da unidade).
- Respeito. É essencial demonstrar respeito por todos os pais e seus comentários. É natural que um ou outro se destaque, mas todos eles, durante o encontro, devem ser chamados pelo nome (se você não souber, prepare crachás). Não iremos usar termos como “mãe”, “mãezinha” ou “pai” para nos referir diretamente aos participantes. Esses termos não são problemáticos por si só, mas a forma mais carinhosa de tratar alguém é pelo nome próprio. Isso é difícil e requer muita autodisciplina.
- Sempre suponha que as pessoas sabem um pouco ou têm alguma ideia do que você irá falar. Lembre-se que os pais são os maiores especialistas nos filhos deles. A cada momento você deve começar perguntando o que as participantes sabem ou pensam, ouvir o que eles têm a dizer, e depois expor o conteúdo previsto. **Todo comentário pode e deve ser valorizado. O roteiro trará ideias sobre como isso pode ser feito.**

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



## **ROTEIRO**

### **1. Acolhida (2 minutos)**

- Boa tarde! Sejam bem-vindos à Casa-mãe.
- Diga: Então, nós estamos aqui para conversarmos sobre o início do programa de leitura.
- Hoje nós teremos essa conversa e muito em breve e iremos iniciar o empréstimo semanal de livros.
- Vou explicar nos próximos minutos. Fiquem à vontade para fazer perguntas e comentários.
- Iremos encerrar nossa reunião às ... horas.

### **2. A importância de leitura (15 minutos)**

#### **• Por que ler desde o berço?**

o Alguém tem uma ideia sobre porquê estamos falando de leitura desde o berço?

Será que isso é mesmo para valer? Por que vocês acham que é importante ler para crianças tão pequenas?

- Ouvir e comentar cada uma das falas dos pais.
- Por exemplo, se o pai fala “ler faz aprender a escrever”, valorize o que a pessoa disse, dizendo “você tem razão, Fulano, a leitura desde muito cedo, desperta o interesse da criança para o mundo da leitura, ela fica curiosa, querendo saber o que está escrito aqui e ali”.
- Se outro pai diz “ler amplia a mente da pessoa”, diga “é verdade, Fulano, ler amplia a mente, por amplia o vocabulário, ou seja, a quantidade de palavras que uma pessoa conhece. E quanto mais palavras a gente sabe, quanto maior o nosso vocabulário, mais incrementada é nossa conversa e, conseqüentemente, será a nossa escrita.

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



o Após ouvir complete com as seguintes ideias (se elas já não tiverem sido expostas durante a conversa). Ler ajuda a criança a:

- Desenvolver atenção, concentração, vocabulário e memória.
- Ter um tempo especial de diálogo com seus pais, mesmo que ela ainda não fale.
- Identificar e brincar com os sons das palavras.
- Sonhar, desenvolver a curiosidade, a imaginação, a criatividade.
- Perceber os próprios sentimentos, os de outras pessoas e lidar com emoções.
- Conhecer mais sobre o mundo, as pessoas, as formas, as cores e as quantidades.
- Conhecer histórias reais e imaginárias.
- Usar linguagem mais próxima da linguagem dos livros e da escola.
- Falar de livros, pessoas, coisas e situações que não se encontram aqui e agora.
- Perceber que os livros oferecem momentos de aprendizagem e diversão.
- Adquirir o hábito de ouvir histórias e de ler.
- Pensar e desenvolver o raciocínio.
- Adquirir conhecimentos que contribuirão para seu sucesso escolar futuro.

• **Quando ler?**

o Quando vocês acham que uma criança deve ter contato com a leitura?

- Ouvir e comentar: os estudiosos têm percebido que a leitura deve fazer parte da vida de uma criança desde a barriga da mãe e que mesmo quando ela é bem pequenininha os livros devem fazer parte de sua vida. Em diversos momentos do cotidiano.

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



o Em quais momentos vocês acham que a leitura pode acontecer?

- Ouvir e completar: é possível ler na hora da comida; na hora do descanso; na hora de dormir; na hora do banho (sabiam que há livros de plástico, próprios para o banho?); em momentos de espera de uma consulta médica, por exemplo; e em momentos de brincadeira (o livro é mais um brinquedo).

• **Como ler?**

o Como vocês acham que deve ser a leitura com crianças pequenas?

o Quais elementos são importantes?

o Comente e complete o que as pessoas falarem com as informações abaixo:

- Leia conversando. A leitura deve ser envolvente, interativa.
- Deixe a criança pensar, falar, perguntar.
- Estimule a criança a observar as imagens e, aos poucos, as palavras.
- Deixe a criança pegar no livro e virar as páginas do jeito dela.
- Deixe que ela pegue, solte, leve à boca, abra, feche.
- Faça perguntas e ouça as respostas da criança. Estimule, bata palmas,
- sorria, diga “muito bem” para as reações dela.
- Repita o que a criança diz e acrescente algo. Se a criança diz “bola”, diga, por exemplo: “bola bonita” ou “bola vermelha”.
- Responda fazendo novas perguntas: “A menina foi embora. Para onde será que ela foi?”
- Dê um tempo para a criança observar e pensar, antes de responder.
- **Tenha paciência de esperar a resposta! Muitas vezes a criança ainda está pensando e nós, com pressa, a interrompemos.**
-

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



- Leia exatamente o que está escrito. Esteja preparado para ler e reler os mesmos livros. As crianças levam tempo para aprender e adoram repetições.
- Leia com atenção, entusiasmo e entonação adequada ao texto.
- Leia imitando os sons, fazendo barulhos estranhos.
- Leia segurando a criança no colo, no sofá, no chão, onde for mais adequado.
- Converse antes e depois de ler. Como será o livro? O que será que vai acontecer nessa história? De que você mais gostou nesse livro?
- Fique atento às reações da criança. Mesmo sem falar, ela dá sinais sobre o que gosta de ver e ouvir.
- Guarde os livros ao alcance da criança.
- Ensine a criança a escolher, pegar, buscar, guardar e cuidar dos livros.

**3. Conversa com os pais a respeito de suas experiências com a leitura (5 minutos)**

- Agora vamos falar sobre as suas experiências de leitura com o seu filho... Ele ou Ela já demonstrou interesse por algo que estivesse escrito? Por exemplo, apontar um rótulo no mercado, ou um cartaz na rua?
- Seu filho já quis ler algo com você em casa?
- Incentive a participação de todos, incorpore os comentários das pessoas e conduza a conversa com perguntas abertas, como:
  - o Você já leu para seu filho?
  - o O que você leu? Que livros você já leu?
  - o O que você gosta nos momentos de leitura com o seu filho? O que ele faz ou demonstra que lhe agrada, que lhe deixa contente?

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



o O que você observou sobre o seu filho, quando você leu em voz alta?

**4. Exibição de vídeos para modelagem de habilidades específicas ou aspectos da experiência de leitura que estão sendo promovidos (15 minutos)**

- Agora vamos assistir alguns cliques, vídeos bem curtos, que mostram pais, mães, avós, tendo uma experiência de leitura com suas crianças. Alguns dão muito certo, outros não dão tão certo assim, mas isso também é bom, fica tudo bem. Porque a criança às vezes quer e às vezes não está tão interessada quanto gostaríamos, ou então, não está interessada no que gostaríamos, da forma como gostaríamos.

- Nota à coordenadora:

- o Cada vídeo tem duração: 1 a 2 minutos e depois você deve levar cerca de 3 a 4 minutos para cada reflexão, análise do vídeo.

- o Estratégia: você irá antecipar dois aspectos positivos da experiência de leitura e lançar um desafio em cada sessão.

- Vejamos os vídeos.

- o **CLIQUE 1** (César – Situação: Criança mostrando interesse em imagens e seguindo o exemplo dos pais)

- **DIGA ANTES DO VÍDEO:** Eu quero que vocês observem nesse vídeo

três coisas - o que o pai faz, o que a criança faz e como é a interação.

Estão prontos?

- **DIGA DEPOIS DO VÍDEO:** E então? O que o pai fez? (ajude-os a dizer “apontou”, “chamou atenção para as imagens”, “mudou a voz”, “falou de forma empolgante”); E a criança? O que a criança fez? (ajude-os a dizer “demonstrou interesse pelo livro”, “estava atenta ao que era mostrado”, “tentou falar alguma coisa”,

“apontou o livro”, “seguiu o exemplo do pai”, “demonstrou empolgação”).

o **CLIFE 2** (Deborah – Situação: Criança dizendo uma palavra e pai repetindo a palavra, oferecendo a definição da palavra, ou expandindo a comunicação. Acrescentando uma informação à palavra).

- **DIGA ANTES DO VÍDEO:** Eu quero que vocês observem nesse vídeo Três coisas - o que a mãe faz, o que a criança faz e como é a interação.

Estão prontos?

- **DIGA DEPOIS DO VÍDEO:** E então? O que a mãe fez? (ajude-os a dizer “leu o que estava escrito”, “leu de forma entusiasmada”, “fez comentários e esperou”, “deu tempo para a filha pensar, comentar”, “acrescentou informações, expandiu a conversa, por exemplo quando disse que o coelhinho caía mas apoiava as patinhas no chão”); E a criança? O que a criança fez? (ajude-os a dizer “demonstrou interesse pelo livro”, “estava atenta ao que era mostrado”, “conversou e fez perguntas e comentários sobre as imagens”).

o **CLIFE 3** (Eliana – Situação: Pais fazendo perguntas às crianças sobre as imagens).

- **DIGA ANTES DO VÍDEO:** Eu quero que vocês observem nesse vídeo três coisas - o que a mãe faz, o que a criança faz e como é a interação. Estão prontos?

- **DIGA DEPOIS DO VÍDEO:** E então? O que a mãe fez? (ajude-os a dizer “apontou as imagens”, “fez perguntas sobre as imagens”, “teve paciência de esperar as respostas da criança”, “deu tempo para a filha pensar, comentar”); E a criança? O que a criança fez? (ajude-os a dizer “demonstrou interesse pelo livro”, “estava atenta ao que era mostrado”, “repetiu as palavras que a mãe disse”, “nomeou as partes do livro, seguindo os comentários da mãe”).

**5. Prática: pais fazem leitura em voz alta com seus filhos enquanto coordenadora observa (5-10 minutos)**

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



- Pergunte aos pais: o que vocês acham de tentarmos fazer uma leitura? Cada pai e mãe terá a oportunidade de tentar uma leitura com seu filho. Vamos fazer isso?
- Nesse momento peça para as educadoras que estão com as crianças do lado de fora da casa trazerem as crianças para dentro. Oriente que elas acalmem as crianças antes de entrar com uma música ou alongamento para que elas entrem tranquilas.
- Quando as crianças entrarem diga: agora cada criança vai ouvir uma história de um livro legal que o papai ou a mamãe têm...
  - o Os pais já devem estar com seus livros em mãos, distribua rapidamente enquanto as crianças vão sendo chamadas.
- Deixe que cada uma se encaminhe para seu pai ou mãe. Oriente que façam isso, se uma ou outra não quiser. Dê apoio se for preciso, mas deixe que os pais conduzam.
- Durante a leitura dê apoio para quem precisar, fique por perto para captar bons exemplos para a parte 6 e peça que as educadoras ajudem com o que for preciso.
- Após alguns minutos e quando você perceber que a maioria já leu, diga “vamos terminando a leitura para passar para a próxima parte...”
- Diga as crianças que agora elas voltarão a brincar do lado de fora e daqui a pouco os pais irão para lá também. Se uma outra quiser ficar, deixe.

**6. Reflexão: Conversa com os pais sobre o que aconteceu quando leram em voz alta com o seu filho (5 minutos):**

- Conduza uma conversa sobre o que aconteceu. Acolha os comentários.
- Sugestões de perguntas:
- o Como foi esse momento para vocês?
  - o O que vocês fizeram?
  - o O que as crianças fizeram?
  - o O que é que você percebeu quando leu em voz alta com o seu filho? Ou

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



quando conversou sobre as imagens do livro?

- o O que você mais gostou?
- o O que o seu filho gostou?
- o O que você gostaria de ter feito diferente?
- o O que foi um desafio?

**7. Comentários: a coordenadora acrescenta comentários específicos sobre as interações de leitura observadas, enfatizando os aspectos positivos da interação e também fazendo sugestões sobre oportunidades adicionais de integração de estratégias de leitura. (3 minutos)**

- Diga: eu gostaria de comentar sobre algumas situações específicas que observei.
- Tente se lembrar do maior número de bons exemplos que você conseguir.
- Ressalte os aspectos positivos, enfatize o que os pais fizeram de bom durante a leitura.
- Exemplos: “eu vi que você, Fulano, apontou o livro”, “eu percebi que você, Fulano, dizia o nome dos animais”, “eu vi que a Fulana, repetia o que você falava”, “eu vi que a Fulana sorriu muito durante a leitura”.

**8. Introdução do Contrato de leitura\* (2 minutos)**

- A coordenadora explica o que é o contrato de leitura\*, dá ideias sobre os tipos de coisas que as famílias possam escrever - incluindo tanto o que observam quanto o que eles planejam.
- A coordenadora explica que quando os empréstimos forem começar eles irão preencher essa fichinha e que ela irá ajudá-los a planejar a leitura em casa e registrar como foram esses momentos.

**9. Encerramento (3 minutos)**

- Pergunte às famílias se elas têm alguma dúvida ou comentários que desejam expor.

**PROGRAMA LEITURA DESDE O BERÇO**  
**Currículo do treinamento de pais**  
**-- SESSÃO INTRODUTÓRIA --**



- Explique que o funcionamento será assim e que os empréstimos serão registrados em fichas. Fale sobre o cuidado necessário com os livros, da importância de ajudar a criança a cuidar do livro.
- Agradeça a presença de todos.