



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGÜÍSTICA
ISSN 2525-3441

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
V. 8, N.23, P.121-145
DOI:10.18764/2525-3441V8N23.2023.23

RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM ORAL E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES:

RELATIONSHIP BETWEEN ORAL LANGUAGE AND READING COMPREHENSION DEVELOPMENT: SOME CONSIDERATIONS

Marcia Andréa Almeida de Oliveira
<https://orcid.org/0000-0002-8214-7908>

Resumo: Neste artigo, explora-se a relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento da compreensão leitora, com o objetivo de demonstrar a conexão entre a linguagem oral e os elementos-chave da literacia: decodificação, vocabulário e escrita. Com base em uma pesquisa bibliográfica, discutem-se estratégias que promovem o aprimoramento da linguagem oral dos alunos e, por conseguinte, sua compreensão e produção oral e escrita. Destaca-se também a importância da linguagem oral ao ajudar os alunos a organizarem seus pensamentos, selecionarem palavras adequadas e formarem frases coerentes, habilidades cruciais também para a escrita. Argumenta-se ainda que uma instrução focada na linguagem oral é essencial para o sucesso dos alunos na leitura, pois, ao priorizarem estratégias instrucionais que estimulem a linguagem oral, os professores auxiliam os alunos a expressarem ideias, expandirem vocabulário e desenvolverem consciência fonológica e fluência.

Palavras-chave: Linguagem oral; Compreensão leitora; Instrução de literacia

Abstract: In this article, we explore the relationship between oral language and the development of reading comprehension, aiming to demonstrate the connection between oral language and key elements of literacy: decoding, vocabulary, and writing. Based on a literature review, we discuss strategies that promote the enhancement of students' oral language skills and, consequently, their oral and written comprehension and production. We also emphasize the importance of oral language in helping students organize their thoughts, select appropriate words, and form coherent sentences, crucial skills also for writing. Furthermore, we argue that instruction focused on oral language is essential for students' success in reading, as prioritizing instructional strategies that stimulate oral language helps students express ideas, expand vocabulary, and develop phonological awareness and fluency.

Keywords: Oral language; Reading comprehension; Literacy instruction



INTRODUÇÃO

Não é surpresa que os alunos das escolas públicas do Brasil tenham um desempenho preocupante na Educação Básica, como evidenciado por avaliações nacionais e internacionais. A maioria desses alunos apresenta habilidades básicas de leitura, mas não possui proficiência adequada. De acordo com os resultados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2021 (BRASIL, 2022), 65,17% dos alunos do 9º ano matriculados em escolas municipais e estaduais estavam abaixo do nível 4 em leitura, de um total de 8 níveis avaliados. Isso significa que os estudantes que responderam ao exame não são capazes, por exemplo, de localizar informações em artigos de opinião e crônicas (nível 4), reconhecer argumentos e opiniões em notícias e textos literários (nível 5), compreender efeitos de sentido em textos literários (nível 6), identificar a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em textos literários (nível 7) e inferir o sentido de palavras em poemas (nível 8) (BRASIL, 2021, p. 141-142).

97

Além disso, de acordo com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018¹, cerca de 50% dos estudantes brasileiros atingiram apenas o Nível 2 em leitura. Os resultados indicam que esses alunos têm dificuldade ao lidar com materiais desconhecidos ou textos de extensão e complexidade moderadas. Eles geralmente precisam de dicas ou instruções adicionais para se envolverem com um texto (BRASIL, 2020).

Diante desse contexto educacional, neste artigo, propõe-se uma análise embasada em estudos realizados no campo de investigação das Ciências da Linguagem e da Psicologia Cognitiva, com o objetivo de refletir sobre a relação entre linguagem oral e compreensão leitora. Parte-se do pressuposto de que um ensino eficiente de leitura requer uma abordagem estratégica e sistemática, com foco no desenvolvimento da linguagem oral (JOHNS; LENSKI, 2019, STAHL; GARCÍA, 2015, MCEWAN, 2009,

1 Para mais informação sobre o PISA, acessar <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>.

GRAVES; JUEL; GRAVES, 2007; FOUNTAS; PINNEL, 2006). Gambrell e Morrow (2015), por exemplo, afirmam que muitos alunos enfrentam dificuldades para se tornar leitores proficientes por falta de instruções autênticas e envolventes² no início da aprendizagem da leitura.



Para realizar este estudo, adotam-se as pesquisas bibliográfica e qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013). O objetivo é apresentar e analisar estudos anteriores que investigaram a relação entre a linguagem oral e a compreensão leitora. Nesse sentido, busca-se agrupar e explicar as conclusões alcançadas por esses estudos, com o intuito de responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a linguagem oral influencia o desenvolvimento da compreensão leitora? Além disso, procura-se identificar que tipo de ensino pode ser oferecido para promover o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, das habilidades de leitura.

Neste trabalho, para abordar a relação entre linguagem oral e compreensão leitora, inicialmente, (i) discorre-se sobre os elementos fundamentais para o desenvolvimento da literacia e, posteriormente, (ii) trata-se da linguagem oral, enfatizando suas interações com a decodificação, vocabulário e escrita, e sua influência na compreensão leitora, e, por fim, (iii) apresentam-se estratégias para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, da literacia. Conclui-se o artigo com considerações pertinentes sobre os estudos e reflexões apresentadas.

98

2 Elementos essenciais para o desenvolvimento da literacia

A leitura é um processo complexo em que o autor, o texto e o leitor desempenham papéis fundamentais (KOCH; ELIAS, 2014, MENEGASSI, 2010). No entanto, é importante destacar que diversos fatores socioeconômicos e culturais podem representar obstáculos ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Um desses fatores

² Instruções autênticas e envolventes são aquelas que se organizam em torno de um objeto didático de modo sistemático e que motivem os alunos, seja pela escolha de um texto que os envolva, seja por uma atividade gamificada, por exemplo.



é a influência da pobreza, que tem sido associada a um desenvolvimento insuficiente da literacia (ARNOLD; DOCTOROFF, 2003).

No entanto, segundo Bianco (2016), as dificuldades relacionadas à origem socioeconômica dos alunos podem ser reduzidas por meio de um ensino adaptado e fundamentado em conhecimentos científicos sobre a leitura e seu processo de aprendizagem. Isso significa que, ao utilizar abordagens de ensino baseadas em evidências e estratégias eficazes, é possível superar as barreiras socioeconômicas e promover um ensino de qualidade que ajude os alunos a se tornarem leitores proficientes.

Nesse sentido, é crucial que as escolas públicas, as quais atendem predominantemente estudantes provenientes de classes desfavorecidas, muitos dos quais vivendo em situação de vulnerabilidade social, assumam a responsabilidade de promover o desenvolvimento da literacia. Isso requer a implementação de um trabalho focado no desenvolvimento da consciência fonêmica, da fluência, do vocabulário e das habilidades fônicas (NATIONAL READING PANEL, 2000, GAMBRELL; MORROW, 2015). Além desses aspectos, outros elementos desempenham um papel importante no desenvolvimento da compreensão leitora, como a motivação (MACKENNA et al., 2012), a linguagem oral (LAWRENCE; SNOW, 2011, DICKISON et al., 2010) e a escrita (OLSON, 2011). Reconhecendo o papel essencial desses componentes, discorreremos sobre eles nesta seção.

Os elementos essenciais para o desenvolvimento da literacia podem variar dependendo das abordagens e teorias adotadas. Aqui destacam-se alguns elementos-chave considerados fundamentais, como: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, fluência, motivação, escrita e linguagem oral, conforme Rasinski (2011, 2017), Shanahan (2006), Ehri (2005), Muter et al. (2004), Fitzgerald e Shanahan (2000), Moats (2020), entre outros estudiosos, sobretudo, aqueles que desenvolvem reflexões no âmbito da psicologia cognitiva.

A consciência fonêmica refere-se à capacidade de identificar e manipular os sons individuais que compõem as palavras. Envolve a conscientização dos sons da fala, a segmentação e a manipulação dos fonemas, como identificar, isolar, combinar e separar os sons nas palavras. Ao serem conscientes dos sons das



palavras, os alunos podem fazer conexões entre os sons e as letras correspondentes, facilitando a leitura e a escrita. Muter et al. (2004), por exemplo, mostraram que as crianças que apresentavam maior consciência fonêmica na pré-escola tinham maior probabilidade de alcançar níveis mais altos de leitura no final do Ensino Fundamental. Em seus estudos, a consciência fonêmica revelou-se como um preditor significativo do sucesso na aprendizagem da leitura, mesmo levando em consideração outros fatores, como o coeficiente de inteligência das crianças e o nível socioeconômico.

A fônica refere-se à correspondência entre os sons da fala e as letras ou grupos de letras que representam esses sons. É por meio do conhecimento fônico que os leitores conseguem decodificar palavras, ou seja, associar os sons das letras para formar palavras e compreender o seu significado. Ehri (2005), por exemplo, destaca a importância das estratégias fônicas na aprendizagem da leitura e da escrita e a relação entre fônica e compreensão leitora. Segundo a autora, quando os alunos possuem um sólido conhecimento fônico, eles conseguem identificar e manipular os sons das palavras, reconhecendo os padrões fonológicos e aplicando as regras de correspondência entre grafema/fonema. Isso facilita a decodificação das palavras de forma precisa e eficiente, liberando recursos cognitivos para a compreensão do texto em si.

Ainda a respeito da instrução fônica, Moats (2020) ressalta a importância de abordagens estruturadas e sequenciais, que se concentram no ensino dos sons das letras e dos padrões de combinação de sons. Segundo a autora, um ensino da fônica sistemático e explícito ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de decodificação, permitindo-lhes ler palavras com precisão e fluência.

Entretanto, é importante enfatizar que a fônica por si só não garante uma boa compreensão leitora. Ela deve ser combinada com estratégias de leitura, como a inferência de informações, o estabelecimento de relações entre ideias e a reflexão crítica sobre o conteúdo lido.

A fluência é uma habilidade que permite aos alunos lerem de forma rápida, precisa e com expressividade. Ao lerem fluentemente, os estudantes são capazes de reconhecer palavras de forma automática, sem esforço cognitivo excessivo. Isso libera



recursos mentais para que possam se envolver em processos mais complexos, como a construção do significado e a análise do texto (FUCHS, 2001).

De acordo com Rasinski (2011, 2017), a falta de compreensão da leitura por parte dos alunos pode ser atribuída à falta de desenvolvimento de duas habilidades basilares para o progresso na leitura: decodificação de palavras e fluência. Segundo o autor, a fluência consiste em dois componentes principais: o reconhecimento automático de palavras e a expressão oral (prosódia). O primeiro refere-se à capacidade do leitor de decodificar palavras com mínimo esforço cognitivo (SAMUELS, 2004, 2006). Já a prosódia diz respeito à leitura realizada com expressividade e boa dicção, refletindo os sentidos do texto (CAHILL; GREGORY, 2011).

Leitores fluentes têm a capacidade de decodificar de forma automática, o que facilita a construção de sentidos do texto. Por outro lado, leitores não fluentes podem ler palavra por palavra sem inflexão na voz ou gastar muito tempo tentando pronunciar cada palavra, o que prejudica a compreensão leitora (SAMUELS, 2004, 2006).

Em síntese, quanto mais fluentes os leitores se tornam, maior é sua capacidade de compreender e interpretar textos de forma eficiente. Ser fluente em leitura igualmente contribui para uma experiência mais prazerosa e envolvente com a leitura, já que os alunos se tornam mais envolvidos com o texto, conectando-se emocionalmente com a história ou o conteúdo, o que também contribui para uma compreensão mais profunda.

O vocabulário desempenha um papel fundamental na compreensão de textos. Quanto mais palavras os alunos conhecerem e entenderem, maior será sua capacidade de compreender o significado das frases e construir o sentido global do texto. Por exemplo, Nagy e Scott (2000) abordam os processos envolvidos na aquisição e no desenvolvimento do vocabulário. Uma das principais contribuições dos autores é ter verificado que a aquisição de vocabulário não se limita apenas à exposição a palavras, mas também envolve processos ativos de construção de significado. Eles argumentam que a exposição a uma ampla variedade de textos oferece oportunidades para os estudantes encontrarem palavras desconhecidas, entenderem seu significado a partir do contexto e expandirem seu repertório vocabular. Os

estudiosos também afirmam que estratégias de ensino eficazes, como a exploração de sinônimos, antônimos e contextos de uso, podem auxiliar no processo de aprendizagem e consolidação do vocabulário, o que contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora.



A motivação é um fator relevante no processo de aprendizagem da leitura. Autores, como Baker, Afferbach e Reinking (1996) e Wigfield et al. (2008), destacam que a atividade de leitura é influenciada tanto por fatores cognitivos quanto por fatores motivacionais. Segundo esse ponto de vista, alunos mais motivados usam mais estratégias para aceder à compreensão do texto, são socialmente mais interativos, bem como estão mais abertos a participar de discussões e de trocas de ideias sobre os textos lidos (WIGFIELD, 1997, GUTHRIE, 1999). Para os autores, a motivação influencia tanto a quantidade quanto a qualidade da leitura, afetando diretamente o processo de compreensão leitora.

De acordo com Wigfield (1997), a motivação pode ser alimentada por meio do acesso a materiais de leitura interessantes e relevantes, do incentivo ao prazer pela leitura e do estabelecimento de metas alcançáveis. Quando os alunos estão motivados, eles demonstram interesse e entusiasmo pela leitura, o que os leva a dedicar mais tempo e esforço para se envolver com o texto. Quando estão motivados, eles são mais propensos a enfrentar dificuldades e superar obstáculos durante a leitura. Eles persistem na busca pelo entendimento, mesmo quando encontram palavras desconhecidas ou trechos mais complexos. Quando encontram materiais de leitura que são significativos e interessantes, eles se sentem mais motivados a ler e a compreender o texto. Quando se sentem confiantes em suas habilidades de leitura e acreditam que são competentes para compreender o texto, eles se envolvem mais efetivamente no processo de leitura. E, quando percebem a importância e os benefícios da leitura em suas vidas, eles estão mais propensos a se envolverem e se dedicarem a ela. Portanto, é importante criar um ambiente de aprendizagem estimulante, utilizar estratégias para avaliar a motivação dos alunos, incentivar e promover uma maior motivação para a leitura, tanto de ficção quanto de não ficção (MALLOY et al., 2017).

A escrita igualmente desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão leitora. De acordo com



Fitzgerald e Shanahan (2000), a leitura e a escrita são atividades funcionais que podem ser combinadas para alcançar objetivos específicos, como aprender novas ideias apresentadas em um texto. Além disso, essas práticas de linguagem estão interligadas, pois se baseiam em conhecimentos e processos cognitivos comuns (SHANAHAN, 2006). Conseqüentemente, o

desenvolvimento das habilidades de escrita não apenas melhora a expressão escrita dos alunos, mas também contribui para sua capacidade de compreender e interpretar textos.

Segundo Olson (2011), a prática da escrita desempenha um papel fundamental no aprofundamento da compreensão dos textos por parte dos alunos. Isso ocorre porque a escrita envolve habilidades cognitivas complexas, como reflexão, organização e expressão de ideias. Ao se envolverem na escrita, os alunos são desafiados a refletir sobre o que estão aprendendo e a organizar suas ideias de forma coerente. Esses processos de reflexão e organização permitem que eles desenvolvam uma compreensão mais profunda dos textos que estão lendo. Além disso, ao expressarem suas ideias por escrito, os alunos precisam articular de forma clara e precisa o que aprenderam, o que fortalece ainda mais sua compreensão do texto lido.

Moats (2020) igualmente reconhece a importância da escrita no ensino da leitura. Segundo a autora, a escrita possibilita que os alunos experimentem a estrutura e a sintaxe da linguagem escrita, fortalecendo assim suas habilidades de decodificação e compreensão textual.

É fundamental também ressaltar o papel significativo da linguagem oral no desenvolvimento da compreensão leitora, já que serve como alicerce para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a consciência fonêmica e a fônica, que são indispensáveis para a leitura e a escrita. Por meio da linguagem oral, as crianças adquirem o conhecimento dos sons da língua, das estruturas fonéticas e das relações entre os sons e as letras, o que permite que elas decodifiquem as palavras ao ler.

Além disso, a linguagem oral desempenha um papel crucial na participação em interações instrucionais que promovem uma aprendizagem efetiva do vocabulário. Estudos como o de Lawrence e Snow (2011) demonstram que a exposição à linguagem oral rica e diversificada proporciona às crianças

a oportunidade de ampliar seu vocabulário e desenvolver uma compreensão mais profunda das palavras.

A relação entre a linguagem oral e a fluência na leitura também é evidente. Ehri (2014) destaca que a familiaridade com as palavras e a capacidade de ler de forma rápida e automática são construídas por meio da conexão entre a linguagem oral e o reconhecimento visual das palavras. Quando as crianças têm experiências significativas com a linguagem oral, elas internalizam os padrões da língua e desenvolvem habilidades que lhes permitem ler com fluência.

Ainda a respeito da linguagem oral, Snow, Burnes e Griffin (1998) ressaltam que o contexto desempenha um papel crucial, pois os alunos recorrem às suas experiências de fala para compreender a escrita. Nesse sentido, o contexto linguístico tem um papel significativo no desenvolvimento da linguagem oral (HUTTENLOCHER et al., 2002), especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, pois têm menos oportunidades de participar de práticas relacionadas à leitura e escrita, resultando em diferenças nas habilidades linguísticas em comparação com crianças de famílias com melhores condições socioeconômicas (HART; RISLEY, 1995).

Na próxima seção, aprofunda-se a reflexão sobre a linguagem oral, estabelecendo conexões entre essa modalidade e outros elementos-chave que contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora. Abordam-se a relação entre a linguagem oral e a decodificação, a conexão entre a linguagem oral e o vocabulário, bem como a interação entre a linguagem oral e a escrita. Com isso, o objetivo é evidenciar a influência da linguagem oral no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

3 Linguagem oral: um preditor de compreensão leitora

A afirmação de que a linguagem oral é um fator preditivo para o desenvolvimento da compreensão leitora indica que as habilidades e competências linguísticas adquiridas na linguagem oral têm um impacto significativo na capacidade de um indivíduo compreender o que está lendo (SNOW; TABORS; DICKINSON, 2001, SNOW; NINIO, 1996).

Com base nessa premissa, nas próximas subseções, discute-se o modelo de leitura conhecido como “Visão simples





de leitura” proposto por Gough e Tunmer (1986) e demonstra-se como esse modelo sustenta a afirmação de que a linguagem oral desempenha um papel crucial na predição da compreensão leitora. Além disso, faz-se uma explanação sobre as interconexões entre a linguagem e três elementos-chave do ensino da leitura: decodificação, vocabulário e escrita.

3.1 O modelo “Visão simples de leitura”

Para enfatizar o papel da linguagem oral no desenvolvimento da compreensão leitora, revisita-se o modelo cognitivo de compreensão leitora chamado "Visão simples de leitura", proposto por Gough e Tunmer (1986). Embora o modelo seja mencionado neste artigo para fins de reflexão, isso não implica necessariamente a defesa exclusiva desse modelo, mas sim a consideração do seu papel na discussão sobre o papel da linguagem oral na aprendizagem da leitura.

Esse modelo busca explicar a compreensão leitora a partir de dois componentes fundamentais: decodificação e compreensão linguística. A decodificação refere-se à habilidade de converter os símbolos gráficos (letras) em sons correspondentes (fonemas) para reconhecer as palavras escritas. A compreensão linguística, por sua vez, corresponde ao [...] processo pelo qual, dadas informações lexicais (ou seja, palavras), sentenças e discurso são interpretados” (GOUGH; TUMMER, 1986, p. 7, tradução nossa). Com base na definição de compreensão linguística proposta pelos autores, pode-se concluir que ela envolve, por exemplo, compreensão vocabular e compreensão sintática e textual.

Por compreensão vocabular, entende-se a habilidade do leitor de reconhecer as palavras e apresentar um vocabulário amplo, bem como compreender o significado das palavras utilizadas no texto. Isso inclui o conhecimento do significado de palavras individuais e a capacidade de compreender palavras em diferentes contextos

Por compreensão sintática e textual, entende-se a habilidade do leitor compreender a estrutura gramatical das frases e como elas se relacionam umas com as outras no texto. Isso inclui a compreensão de relações sintáticas, como sujeito e predicado, e a capacidade de identificar a organização e coesão textual.



Ainda segundo o modelo "Visão simples de leitura", a compreensão linguística é a habilidade de atribuir significado às palavras e frases de um texto, e essa habilidade é influenciada pela compreensão da linguagem oral. A exposição à esta última permite que as crianças aprendam os padrões sonoros da língua, adquiram vocabulário e desenvolvam compreensão das estruturas gramaticais. Essas habilidades linguísticas orais, se desenvolvidas, são mobilizadas na leitura, auxiliando os leitores na decodificação de palavras, na compreensão de seu significado e na interpretação das estruturas sintáticas e textuais. Portanto, no modelo, a construção de habilidades de linguagem oral é vista como um fator crucial para a compreensão de leitura. Ao desenvolvê-las, os alunos são capazes de melhorar sua capacidade de compreender e interpretar textos escritos, tornando-se leitores mais proficientes.

Reconhecendo, assim, os elementos que constituem esse modelo, pode-se dizer que "[...] a construção de habilidades de linguagem oral (vocabulário, compreensão de sintaxe e de formas de discurso complexas) constitui uma contribuição fundamental para a compreensão leitora" (SNOW, 2010, p. 416).

Para mostrar a influência da linguagem oral no desenvolvimento da compreensão leitora, nas subseções seguintes evidencia-se como ela se correlaciona com a aprendizagem da decodificação, do vocabulário e da escrita.

3.2. A relação entre linguagem oral e decodificação

A relação entre a linguagem oral e a decodificação é um tema de grande relevância no campo da linguística e da psicologia cognitiva. A capacidade de decodificar palavras durante a leitura está intrinsecamente ligada ao domínio da linguagem oral.

Pesquisadores como Storch e Whitehurst (2002) enfatizam a importância dessa relação no desenvolvimento da compreensão leitora. Segundo eles, quando as crianças possuem um bom domínio da linguagem oral, ou seja, são capazes de compreender e se expressar oralmente com eficácia, têm facilidade no processo de decodificação das palavras durante

a leitura.



Estudos adicionais conduzidos por Kendeou et al. (2009), Dickison et al. (2010) e Dickison e Porche (2011) corroboram essa relação, destacando que a falta de habilidades na linguagem oral dificulta a compreensão dos sons das palavras, prejudicando a decodificação e, conseqüentemente, a compreensão leitora.

Uma sólida competência na linguagem oral proporciona às crianças um repertório linguístico mais amplo, facilitando a identificação e a associação dos sons das palavras durante o processo de leitura. O domínio da linguagem oral proporciona às crianças as habilidades necessárias para decodificar palavras com precisão, o que por sua vez contribui para fluência e a compreensão leitora.

3.3 A relação entre linguagem oral e vocabulário

Diversos autores têm contribuído para o conhecimento nessa área, explorando a relação entre o vocabulário na linguagem oral e sua influência na compreensão leitora. Wasik, Bond e Hindman (2006) e Wasik e Iannone-Campbell (2012) são alguns desses autores que discutem essa relação. Em seus estudos, eles demonstraram que, quando os professores adotam estratégias de interação e comunicação, as crianças se envolvem mais verbalmente, desenvolvem um vocabulário mais rico e são capazes de expressar suas ideias e emoções de maneira mais elaborada. Nesse sentido, a promoção da escuta ativa, o fornecimento de feedback construtivo e a modelagem de uma linguagem sofisticada são elementos essenciais para apoiar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

Outro estudo relevante acerca desse tema é o desenvolvido por Fernald, Perfors e Marchman (2006). Em suas pesquisas sobre a relação entre a habilidade das crianças em processar informações linguísticas em tempo real e o tamanho do vocabulário, eles encontraram evidências de que crianças com melhor habilidade de processamento da linguagem tendiam a ter um vocabulário mais amplo, indicando que a capacidade de processar e compreender a linguagem oral está relacionada ao desenvolvimento do vocabulário.

Assim com os demais autores citados, Storch e Whitehurst (2002), Snow e Ninio (1986) e Muter et al.

(2004) argumentam que crianças com um amplo vocabulário e habilidades avançadas de linguagem oral tendem a ter maior capacidade de compreender e interpretar textos escritos.

Nessa mesma esteira, Hurtado, Marchman e Fernald (2008) mostram que as habilidades de aprendizado de vocabulário estão diretamente associadas à quantidade de linguagem que a criança ouve. Portanto, para ampliar o conhecimento das palavras e adquirir novo vocabulário, é importante que as crianças tenham experiências linguísticas, como participar de conversas e ouvir textos lidos, que as exponham a novas palavras e estruturas linguísticas mais complexas.

Ainda sobre a relação entre linguagem oral e vocabulário, Cunningham e Stanovich (1998) destacam a relação entre linguagem oral, vocabulário e compreensão leitora, demonstrando que crianças com menos oportunidades de aprendizado vocabular têm um nível mais baixo de habilidade na leitura. Os autores ressaltam que o crescimento vocabular da criança ocorre principalmente por meio da exposição à linguagem, em vez de instrução direta, uma visão compartilhada pela maioria dos teóricos.

Essa disparidade no vocabulário das crianças já é evidente na pré-escola e persiste durante os anos posteriores do ensino fundamental e médio, impactando o aprendizado e o sucesso escolar (BIEMILLER; SLONIM, 2001). Essa constatação enfatiza a importância de oferecer um ambiente rico em exposição à linguagem para promover o desenvolvimento vocabular das crianças e melhorar seu desempenho acadêmico.

Com base nesses pressupostos, a implementação de estratégias de ensino que visem ao aprendizado do vocabulário é crucial. Por exemplo, realizar a leitura em voz alta oferece oportunidades para as crianças interagirem com seus colegas e aplicarem sua compreensão de conceitos e vocabulário por meio de atividades planejadas em formatos de aprendizagem cooperativa ou centros de atividades (WASIK; BOND; HINDMAN, 2006). Também atividades como cozinhar, realizar experimentos científicos, convidar pessoas para compartilhar suas experiências em sala de aula, trazer animais de estimação para a sala e fazer visitas a locais da cidade são especialmente motivadoras e oferecem oportunidades diretas de interações





verbais, promovendo o aprendizado de vocabulário, bem como o desenvolvimento da linguagem oral e da compreensão leitora.

Assim, é essencial proporcionar aos estudantes um ambiente rico em oportunidades de aprendizado de vocabulário e estímulo à linguagem oral, por meio da implementação de diferentes estratégias.

3.3 A relação entre linguagem oral e escrita

Roskos, Tabors e Lenhart (2004) destacam a relação intrínseca entre a linguagem oral e a escrita, ressaltando que ambas compartilham conceitos e habilidades fundamentais. Tanto a linguagem oral quanto a escrita exigem a implementação de estratégias cognitivas, que auxiliam na compreensão e produção oral.

Segundo Roskos, Tabors e Lenhart (2004), ao desenvolverem a linguagem oral, os alunos aprendem a organizar seus pensamentos, a selecionar as palavras adequadas e a formar frases coerentes. Essas habilidades cognitivas também são essenciais para a escrita, pois envolvem a estruturação lógica das ideias, a escolha adequada do vocabulário e a construção de sentenças segundo as regras de funcionamento de uma determinada língua.

Outros exemplos de habilidades cognitivas compartilhadas pela linguagem oral e a escrita são:

Predição - para prever que palavra escrita é, os alunos consideram seu som inicial ou a conectam com pistas visuais, e estas com o significado.

Perguntar e responder questões - na linguagem oral, quando os alunos formulam questões, é indicativo de que estão buscando melhor compreender algo e, conseqüentemente, incorporam vocabulário, estruturas sintáticas e conhecimentos novos e mais complexos, associando-os às experiências anteriores. Questionar, portanto, é vital na produção e na compreensão oral assim como na escrita e na leitura, sendo uma forma de os alunos monitorarem sua compreensão.

Contar e recontar - Essas habilidades de expressão verbal permitem aos alunos usarem a linguagem para contar, recontar, relatar e explicar. Eles precisam de muitas oportunidades para praticar suas habilidades de expressão verbal, para que aprendam a

incluir detalhes em seus textos – importantes na fala, na escuta, na leitura e na escrita. Orientar os alunos para contarem as histórias detalhadamente pode levá-los a construir sentenças mais longas e complexas e a aprender novas palavras, bem como pode favorecer a ampliação do conhecimento prévio.



Senso de história - Por meio da contação de suas experiências, os alunos indicam suas habilidades de contar histórias, as quais servem para eles representarem o que vivenciam. Contar histórias serve como um organizador para memorizar uma experiência e reproduzi-la facilmente e para fixar a estrutura narrativa. As habilidades orais de contar histórias são a base para compreender as histórias presentes nos livros.

Portanto, ser capaz de fazer predições, perguntar e responder questões, contar e recontar, tal qual ter senso de história são habilidades que se inter cruzam na fala, na leitura e na escrita. Enfatizá-las na alfabetização e nos anos escolares seguintes beneficia essas três práticas de linguagem.

4 Estratégias de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral

110

Com base nas discussões anteriores, podemos observar que a linguagem oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da decodificação, no domínio do vocabulário e na escrita. No contexto educacional, é responsabilidade do professor implementar estratégias que promovam o desenvolvimento da linguagem oral. Por isso, é essencial que o ele planeje atividades adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos, incentivando-os a usar novas palavras e a praticar suas habilidades de comunicação em diferentes situações comunicativas. Isso pode ser alcançado por meio de interações lúdicas, que permitem a ampliação do vocabulário, o conhecimento do alfabeto, o desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da escrita.

Existem várias estratégias instrucionais que podem ser utilizadas para desenvolver a linguagem oral dos alunos e fortalecer os demais aspectos da literacia. Por exemplo, o professor pode:



- Criar uma situação em que os alunos possam discutir um tema específico. Durante a discussão, listar algumas palavras-chave no quadro. Em seguida, elaborar um texto incorporando o vocabulário trabalhado.
- Ler histórias, fazendo perguntas sobre o conteúdo, comentando sobre as ilustrações e discutindo pontos de interesse.
- Auxiliar os alunos a **expandirem** seus comentários. Por exemplo, se um aluno diz: "O gatinho dela é marrom", é possível acrescentar: "Sim, o gatinho dela é marrom com listras bege, principalmente no pescoço e na barriga".
- Solicitar aos alunos que classifiquem objetos e pinturas por cor, forma, tamanho, utilidade, entre outros critérios.

111

Segundo Cecil, Baker e Lozano (2017) e Tracey e Morrow (2015), essas estratégias promovem o desenvolvimento do vocabulário, aprimoram a expressão oral dos alunos e contribuem para a melhoria da compreensão leitora.

O professor pode ainda utilizar as interações orais em sala de aula para implementar estratégias de instrução que promovam o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos e, conseqüentemente, aprimorem sua compreensão e produção escrita. Dessa forma, é possível ajudar os alunos a acompanharem e articularem suas ideias, resumirem ou consolidarem informações em poucas sentenças, expandirem seu vocabulário, anteciparem e inferirem a partir de um texto oralizado, identificarem o tema abordado, expressarem suas próprias ideias com suas próprias palavras, formularem perguntas pertinentes e reconhecerem a intenção do falante, entre outras habilidades importantes (MUNRO, 2011).

Outras estratégias podem também ser implementadas, como: leitura compartilhada, escrita compartilhada, mostrar e contar, brincadeira guiada e participação guiada (ROSKOS; TABORS; LENHART, 2004).

A *leitura compartilhada* consiste quando os alunos leem juntos, utilizando livros ampliados ou distribuindo cópias do texto. Durante a leitura, o professor modela a leitura

adequada, seguida pela repetição das frases pelos alunos. São feitas pausas para explorar o texto, fazer predições e perguntas para verificar a compreensão dos alunos (FONTAS; PINNELL, 2006).



A *escrita compartilhada* permite aos alunos trabalharem juntos na elaboração e na revisão de textos, compartilhando ideias, conhecimentos e experiências. Essa estratégia oferece um ambiente rico para o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo que os estudantes pratiquem habilidades de comunicação, expandam seu vocabulário, melhorem a compreensão oral e aprimorem o uso adequado da linguagem em contextos autênticos de interação social. Por meio da escrita compartilhada, as crianças têm a oportunidade de participar de discussões, fazer perguntas, fornecer respostas e negociar significados, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades de linguagem oral (SHANAHAN, 2006).

A estratégia *Mostrar e Contar* é uma abordagem de ensino comumente utilizada na instrução de leitura. Nessa estratégia, segundo Routman (2000), os alunos são incentivados a trazer objetos, livros ou outros itens de interesse para a sala de aula e compartilhá-los com seus colegas. Eles têm a oportunidade de "mostrar" o item para seus colegas e "contar" sobre ele, descrevendo suas características, significado ou conexão pessoal. Essa estratégia tem como objetivo promover o engajamento ativo, aprimorar as habilidades de comunicação oral, incentivar o compartilhamento e a colaboração, e expandir o conhecimento de vocabulário entre os alunos.

A *brincadeira guiada* é uma estratégia em que o professor cria um contexto cuidadosamente planejado e estruturado para estimular a criatividade e a curiosidade dos alunos. Nessa abordagem, os alunos têm a liberdade de explorar o ambiente, enquanto o professor os apoia e os orienta por meio de perguntas abertas, ajudando-os a moldar suas escolhas, resolver problemas e tomar decisões. O professor apoia as escolhas dos alunos, moldando levemente seu comportamento, e fomenta o desenvolvimento de novas habilidades de forma indireta e implícita por meio de jogos e brincadeiras (WEISBERG et al., 2016).

A *participação guiada*, baseada nas ideias de Vygotsky sobre a importância da interação no desenvolvimento da



linguagem e do pensamento, é um processo de aprendizagem em que as crianças aprendem participando de atividades e experiências. Nessa abordagem, as crianças são guiadas pela experiência, participando ativamente do processo de aprendizagem. Em vez de apenas ouvir ou observar, elas aprendem fazendo, recebendo ajuda ao longo do caminho, quando necessário. É um processo colaborativo em que a pessoa mais experiente auxilia a menos experiente, favorecendo a aprendizagem de conhecimentos e a progressão de competências e habilidades.

Lawrence e Snow (2011) argumentam que o ensino recíproco, baseado em estratégias, também pode ser usado para favorecer a participação dos alunos em interações orais e o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura. Pressley e Allington (2015) destacam a importância de uma abordagem equilibrada, que combina tanto a instrução direta, com ênfase em habilidades específicas de leitura, quanto a instrução indireta, que enfatiza a imersão em textos autênticos e o desenvolvimento do prazer pela leitura. Eles discutem também a importância de uma instrução eficaz em áreas como fluência, compreensão, vocabulário e estratégias de leitura.

Nessa perspectiva de ensino, McLaughlin e Allen (2009) propõem um método para o ensino da compreensão leitora que engloba oito estratégias necessárias para os alunos compreenderem o que leem, a saber: pré-visualização, autoquestionamento, visualização, estabelecimento de conexões, conhecimento do funcionamento das palavras, monitoramento, sumarização e avaliação.

Pré-visualização - A pré-visualização envolve a ativação do conhecimento prévio, a definição de objetivos de leitura e a realização de previsões com base no título, na linha-fina, nos intertítulos, na observação de imagens, gráficos, tabelas e palavras em destaque, entre outros elementos.

Autoquestionamento - O autoquestionamento envolve a formulação de perguntas para orientar a leitura e aprimorar a compreensão do texto.

Visualização - A visualização refere-se à habilidade de ouvir ou ler uma história e criar uma representação mental do texto. Nesse momento, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios para construir o significado do texto.



Estabelecimento de conexões - O estabelecimento de conexões envolve a criação de relações entre as experiências pessoais do leitor, outros textos lidos e o conhecimento de mundo.

Conhecimento do funcionamento das palavras - O conhecimento do funcionamento das palavras engloba a compreensão das palavras por meio do desenvolvimento de um vocabulário estratégico, que inclui o uso de pistas grafo-fônicas (conhecimento da relação entre letras e sons, ortografia), sintáticas (compreensão da estrutura e regras gramaticais da língua) e semântico-pragmáticas (conhecimento cultural, vocabulário, tópicos em geral e situações de comunicação).

Monitoramento - O monitoramento corresponde ao acompanhamento da compreensão, à clarificação e à adaptação de estratégias de leitura, com o objetivo de solucionar problemas de compreensão.

Sumarização - A sumarização consiste na elaboração de uma síntese das ideias principais do texto.

Avaliação - A avaliação envolve a apreciação das personagens e eventos de uma história, assim como do ponto de vista defendido em um artigo, entre outros aspectos.

A ordem de utilização dessas estratégias pode variar, dependendo do texto e do leitor. Durante a leitura em voz alta, por exemplo, o professor pode fazer pausas a cada parágrafo ou capítulo, incentivando os alunos a fazerem previsões e resumirem o que foi lido até o momento. Perguntas podem ser feitas para monitorar a compreensão dos alunos e esclarecer eventuais dúvidas (OCZKUS, 2003).

Levando em consideração as sugestões apresentadas, é importante ressaltar que uma instrução focada na linguagem oral é fundamental para o sucesso dos alunos na prática da leitura (SNOW, 2010). Nesse contexto, a compreensão é modelada e o vocabulário e conhecimentos necessários para a compreensão de textos são ensinados de forma direta ou indireta. Assim, é de suma importância dedicar atenção à linguagem oral, pois isso contribui para o desenvolvimento global das habilidades de leitura e para o progresso dos alunos em suas trajetórias educacionais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica realizada para embasar a reflexão sobre a relação entre linguagem oral e desenvolvimento da compreensão leitora feita neste artigo, constata-se que a implementação de estratégias como leitura compartilhada, brincadeira guiada, entre outras é fundamental para promover o desenvolvimento das habilidades do oral (recepção e produção) e leitura dos alunos. Essas abordagens enriquecem o ambiente de aprendizagem, estimulam a linguagem oral e fortalecem as habilidades de literacia, incluindo o uso ativo da linguagem, ampliação do vocabulário, compreensão oral e expressão adequada em diferentes situações de comunicação. Combinar também essas estratégias com o ensino recíproco, que envolve a aplicação de estratégias específicas para a compreensão de textos escritos, possibilita que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de participar de discussões, realizar análises críticas e avaliar textos.

115

É importante ressaltar que o desenvolvimento da linguagem oral é um componente essencial para o aprimoramento geral da literacia dos alunos. Embora a influência da linguagem oral na leitura seja mais significativa na infância e pré-escola, acredita-se que ela também influencia o desenvolvimento da literacia em diferentes anos escolares. Nesse sentido, como trabalho futuro, pretende-se elaborar dispositivos didáticos para o ensino da leitura que promovam o desenvolvimento da linguagem oral, com o objetivo de investigar a relação entre ela e o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto educacional brasileiro.

Diante do exposto, é imprescindível que as instituições de ensino adotem, ou continuem a promover, abordagens pedagógicas que efetivamente abordem os elementos-chave no ensino da leitura. Isso envolve oferecer um ensino explícito e sistemático da consciência fonêmica, fônica, fluência, vocabulário e da escrita, além de criar um ambiente motivador que estimule o interesse pela leitura. Ao considerar esses aspectos e promover um trabalho consistente e direcionado ao desenvolvimento das competências de leitura, as escolas públicas têm a oportunidade de oferecer uma educação de qualidade e

contribuir para o sucesso dos alunos na aprendizagem da leitura.



REFERÊNCIAS

ARNOLD, D. H.; DOCTOROFF, G. L. 2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. **Rev. Psychol**, n. 54, p. 517-545, 2003.

BAKER, L.; AFFLERBACH, P.; REINKING, D. Developing engaged readers in school and home communities: An overview. In: BAKER, L.; AFFLERBACH, P.; REINKING, D. **Developing engaged readers in school and home communities**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. France: Presses universitaires de Grenoble, 2016.

BIEMILLER, A.; SLONIM, N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. **Journal of Educational Psychology**, n. 93, p. 498–520, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planilhas de Resultados** (Brasil, estados e municípios): Saeb 2021. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do Saeb 2019: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

CAHILL, M.A.; GREGORY, A.E. Putting the fun back into fluency instruction. **The Reading Teacher**, v. 65, n. 2, p. 127-131, 2011.

CECIL, N. L.; BAKER, S.; LOZANO, A. S. **Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy**. New York: Routledge, 2017.

CUNNINGHAM, A. E.; STANOVICH, K. E. **What reading does for the mind**. **American Educator**, v. 22, n. 1-2, p.815, 1998.

DICKINSON, D. K.; PORCHE, M. V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. **Child Development**, v. 82, n. 3, 870–886, 2011.

DICKISON et al. Speaking out for language: Why language is central to reading development. **Educational Researcher**, v. 39, n. 4, p. 305–310, 2010.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.



EHRI, L. C. Learning to read words: theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167–188, 2005.

FERNALD, A.; PERFORNS, A.; MARCHMAN, V. A. Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. **Developmental psychology**, v. 42, n. 1, p. 98-116, 2006.

FITZGERALD, J.; SHANAHAN, T. Reading and writing relations and their development. **Educational Psychologist**, n. 35, p. 39–50, 2000.

FOUNTAS, I.; PINNELL, G.S. **Teaching for comprehending and fluency**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2006.

FUCHS, L. S. et al. Oral reading fluency as an indicator of reading competence. A theoretical, empirical, and historical analysis. **Scientific Studies of Reading**, n. 5, p. 239–256, 2001.

GAMBRELL, L.; MORROW, L. **Best practices in literacy instruction**. 5 ed. New York: The Guilford Press, 2015.

GOUGH, P.; TUNMER, W. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, n. 7, 6-10, 1986.

GRAVES, M. F.; JUEL, C.; GRAVES, B. B. **Teaching Reading in the 21st century**. 4 ed. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

GUTHRIE, J. T. et al. Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. **Scientific Studies of Reading**, v. 3, p. 231-256, 1999.

HART, B.; RISLEY, T. R. **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 1995.

HURTADO, N.; MARCHMAN, V. A.; FERNALD, A. Does input influence uptake? Links between maternal talk, processing speed and vocabulary size in Spanish-learning children. **Developmental Science**, v. 11, n. 6, p. 31-39, 2008.

HUTTENLOCHER, J. et al. Language input and child syntax. **Cognitive Psychology**, n. 45, p.337–374, 2002.

JOHNS, J. L.; LENSKI, S.D. **Improving Reading**. 6 ed. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing, 2019.

KENDEOU, P. et al. Predicting Reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of Educational Psychology**, n. 101, p. 765–778, 2009.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LAWRENCE, J.; SNOW, C. Oral discourse and reading. In: KAMIL, Pearson, MOJE, Afflerbach (Orgs.). **Handbook of Reading Research**. v. IV. New York: Routledge, 2011. p. 320-337.

MACKENNA, M. C. et al. Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. **Reading Research Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 283-306, 2012.

RELAÇÃO ENTRE
LINGUAGEM ORAL E
DESENVOLVIMENTO DA...
Afluente, UFMA/CCEL, v.8, n.23,
p. 96-120, jun/dez de 2023
ISSN 2525-3441



MALLOY, J. A. et al. Assessing (and addressing!) motivation to read fiction and nonfiction. **The Reading Teacher**, v. 71, n. 3, p. 309-325, 2017.

McEWAN, K. E. **Teach them all to read: catching kids before they fall through the cracks**. 2 ed. Thousand Oaks, Calif: Corwin, 2009.

McLAUGHLIN, M.; ALLEN, M. B. **Guided comprehension in grades 3-8**. Newark, DE: International Reading Association, 2009.

MENEGASSI, R. J. (Org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010.

MOATS, L.C. **Speech to print: Language essentials for teachers**. 3 ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing, 2020.

MUNRO, J. **Teaching oral language: building a firm foundation using ICPALER in the early primary years**. Chigago, IL: Acer Press, 2011.

MUTER, V. et al. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. **Developmental psychology**, v. 40, n. 5, p. 665-681, 2004.

NAGY, W.; SCOTT, J. A. Vocabulary Processes. In: KAMIL, M. L et al. (Orgs.). **Handbook of Reading Research**. v. 3, 2000. p. 269-284.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NINIO, A.; SNOW, C. **Pragmatic development**. Boulder, CO: Westview Press, 1996

OCZKUS, L. D. **Reciprocal teaching at work: Strategies for improving reading comprehension**. Newark, DE: International reading association, 2003.

OLSON, C.B. **The reading/writing connection: Strategies for teaching and learning in the secondary classroom**. 3 ed. New York: Allyn & Bacon/Pearson, 2011.

PRESSLEY, M.; ALLINGTON, R. L. **Reading instruction that works: the case for balanced teaching**. 4 ed. New York: The Guilford Press, 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

RASINSKI, T. V. et al. Reading fluency. In: KAMIL, M.L. et al. (Orgs.). **Handbook of reading research**. v. IV. New York: Routledge, 2011. p. 286-319.

RASINSKI, T. V. Readers Who Struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. **The Reading Teacher**, v. 70, n. 5, p. 519-524, 2017.

ROSKOS, K. A., TABORS, P. O.; LENHART, L. A. (2004). **Oral language and early literacy in preschool: Talking,**



reading, and writing. Newark, DE: International Reading Association, 2004.

ROUTMAN, R. **Reading Essentials: the specifics you need to teach reading well.** Portsmouth, NH: Heinemann, 2000.

SAMUELS, S. J. Toward a model of reading fluency. In: SAMUELS, S. J.; FARSTRUP, A. (Orgs.), **What research has to say about fluency instruction.** Newark, DE: International Reading Association, 2006. p. 24-46.

SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading revisited. In: RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. **Theoretical models and processes of reading.** 5 ed. Newark, DE: International Reading Association, 2004. p. 1127-1148.

SHANAHAN, T. Relations among oral language, reading, and writing development. In: MAcARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (Orgs.). **Handbook of writing research.** New York, NY: Guilford, 2006. p. 171-183.

SNOW, C. E. **Reading Comprehension: Reading for Learning.** International Encyclopedia of Education. v. 5, p. 413-418, 2010.

SNOW, C. E.; BURNS, S. M.; GRIFFIN, P. **Preventing reading difficulties in young children.** Washington: National Academy Press, 1998.

SNOW, C.; TABORS, P.; DICKINSON, D. K. Language development in the preschool years. In: DICKINSON, D. K.; TABORS, P. (Orgs.). **Beginning Literacy with Language.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 2001, p. 1-25.

STAHL, K. A. D.; GARCIA, G. E. **Developing reading comprehension: effective instruction for all students in preK-2.** New York, NY: The Guilford Press, 2015.

STORCH, S.; WHITEHURST, G. **Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model.** *Developmental Psychology*, n. 38, p. 934-947, 2002.

TRACEY, D.; MORROW, L. Best practices in early literacy: Preschool, kindergarten, and first grade. In: GAMBRELL, L.; MORROW, L. **Best practices in literacy instruction.** 5 ed. New York: The Guilford Press, 2015. p. 85-106.

WASIK, B. A.; BOND, M. A.; HINDMAN, A. The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. **Journal of Educational Psychology**, n. 98, p. 63–74, 2006.

WASIK, B. A.; IANNONE-CAMPBELL, C. **Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations.** *The Reading Teacher*, n. 66, p. 321–332, 2012.

WEISBERG et al. Guided Play: Principles and Practices. **Current Directions in Psychological Science**, v. 25, n. 3, p. 177-182, 2016.

WIGFIELD, A. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 3, p. 451-469, 1997.

WIGFIELD, A. et al. Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. **Psychology in Schools**, v. 45, p. 432-445, 2008.



Recebido em 28 de maio de 2023.

Aprovado em 08 de setembro de 2023.