

Impactos da Leitura Compartilhada no Desenvolvimento Linguístico na Educação Infantil - Revisão Sistemática

Impacts of Shared Reading on Linguistic Development in Early Childhood - Systematic Review

Carmen Lucia Martins da Silva

Universidade Salgado de Oliveira – Rio de Janeiro – Brasil

Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota

Universidade Salgado de Oliveira e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Carlos Eduardo Nórtte

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil

Resumo: A leitura compartilhada de livros na primeira infância é importante para o desenvolvimento linguístico das crianças. Entretanto, intervenções que usam a leitura compartilhada para desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças têm demonstrado resultados conflitantes. Isso pode ocorrer devido aos diferentes delineamentos das intervenções. O objetivo desta pesquisa foi mapear estudos de intervenção sobre os efeitos da leitura compartilhada de livros de histórias no desenvolvimento linguístico de crianças na Educação Infantil. Para tanto, adotamos as estratégias de Revisão Sistemática da Literatura e seguimos o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Foram realizadas buscas nas bases de dados *Eric, Medline, Scielo, Pepsic, Psyc Info e Jstor Journals*. Os grupos de palavras-chave utilizados em nossas pesquisas foram: (“*shared book reading*” OR “*dialogic reading*” OR “*interactive reading*” OR “*emergent literacy*” OR “*early literacy*”) AND (*preschool* OR “*child education*”) AND (*reading* OR *literacy*). As etapas de seleção dos estudos foram realizadas por dois revisores independentes. Foram incluídos estudos de intervenção que se concentravam em leitura compartilhada e desenvolvimento linguístico de crianças de três a seis anos de idade, publicados entre os anos de 2017 e 2022. Foram excluídos estudos que não atendiam aos critérios pré-determinados. A seleção final resultou em 16 artigos que foram analisados para identificar os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento linguístico das crianças. Os resultados da análise dos estudos selecionados corroboram pesquisas anteriores que oferecem evidências de que a leitura compartilhada de livros contribui positivamente para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Palavras-chave: Leitura compartilhada de livros. Revisão Sistemática. Educação Infantil. Desenvolvimento linguístico.

Abstract: Shared book reading in early childhood is important for children's linguistic development. However, interventions using shared reading to enhance children's oral and written language have shown conflicting results, possibly due to different intervention designs. The aim of this research was to map intervention studies on the effects of shared storybook reading on the linguistic development of children in Early Childhood Education. To achieve this, we employed Systematic Literature Review strategies following the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) protocol. Searches were conducted in the databases *Eric, Medline, Scielo, Pepsic, Psyc Info, and Jstor Journals*. The keyword groups used in our searches included: (“*shared book reading*” OR “*dialogic reading*” OR “*interactive reading*” OR “*emergent literacy*” OR “*early literacy*”) AND (*preschool* OR “*child education*”) AND (*reading* OR *literacy*). Study selection stages were conducted by two independent reviewers. Included were intervention studies focusing on shared book reading and linguistic development of children aged three to six years, published between 2017 and 2022. Studies not meeting predetermined criteria were excluded. The final selection yielded 16 articles, which were analyzed to identify the effects of shared reading on children's linguistic development. Results of the analysis of selected studies support previous research, providing evidence that shared book reading positively contributes to children's linguistic development.

Keywords: Shared book reading. Systematic Review. Early Childhood Education. Linguistic development.

1 Introdução

Leitura compartilhada é mais bem definida como um termo guarda-chuva que envolve várias formas de leituras feitas por um leitor mais proficiente, em geral um adulto, e uma criança. Isso inclui realizar essa atividade antes mesmo que as crianças comecem a ler sozinhas. A leitura de um livro de história pode ser feita por um adulto, mas também por crianças mais velhas mais proficientes, de modo individual ou em grupos (Mota; Silva, 2023; Pereira et al., 2019).

Noble et al. (2020) ressaltam que a leitura compartilhada se refere à prática de compartilhar ou ler um livro com uma criança. No entanto, essa prática exclui, necessariamente, contar histórias na ausência de um livro, envolver-se em conversas descontextualizadas, relembrar eventos passados ou falar sobre o futuro. Os autores adotam a ideia de que o termo “leitura compartilhada” engloba várias formas de interagir com os livros. Entre elas a leitura interativa ou dialógica que envolve o uso de um conjunto específico de técnicas para estruturar uma interação ou conversa entre o adulto e a criança sobre o livro. Além disso, existem outras formas de leitura compartilhada, como a leitura de livros em grupos na sala de aula, que têm como alvo o desenvolvimento de habilidades específicas de linguagem, como o vocabulário ou a consciência fonológica, e se apoiam no livro como material para o estímulo a tais habilidades.

Na literatura nacional, a leitura compartilhada é geralmente definida como o ato de ler em grupo, na sala de aula, mas estudos recentes já vêm ampliando essa definição e incluindo a leitura dialogada (Mota; Silva, 2023; Pereira et al., 2019). Essa visão ampliada do construto já havia sido utilizada por Frier et al. (2006), que definiu a leitura dialogada como um caso particular do construto leitura compartilhada. Na literatura, o termo é utilizado de forma ampla, conforme sugerido por Noble et al. (2020), incluindo vários tipos de interação durante a leitura do livro. Nesta revisão sistemática, propomos a utilização do termo leitura compartilhada de forma ampliada.

Estudar os fatores que impactam as intervenções em leitura compartilhada se faz necessário porque essa prática estimula o interesse das crianças pela leitura, além de promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. Durante a leitura compartilhada, as crianças têm a oportunidade de expandir seu vocabulário, compreender a estrutura das histórias, adquirir conhecimentos sobre o mundo ao seu redor e desenvolver seu conhecimento linguístico sobre a estrutura do texto (Sénéchal, 2017). Investir em intervenções em leitura compartilhada bem-sucedidas pode levar ao melhor desempenho acadêmico e individual das crianças, ao promover o desenvolvimento linguístico, metalinguístico e da língua escrita.

Intervenções que usam a leitura compartilhada para desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças têm demonstrado resultados conflitantes (Noble et al., 2020). Em uma meta-análise realizada por Noble et al. (2020) foram levantadas variáveis que podem afetar os resultados das intervenções em leitura compartilhada que tiveram como objetivo melhorar o desempenho linguístico. Uma das variáveis estudadas foi o tempo das intervenções. Os autores sugerem que não é realista esperar um resultado positivo de longo prazo de intervenções que usam a leitura de livros que duram apenas algumas poucas semanas. É necessário tempo para as intervenções terem efeito.

Para além do tempo de duração, o tipo de mediação também é um fator importante no sucesso das intervenções. Noble et al. (2020) incluíram, na meta-análise, intervenções de leitura compartilhada de livros de forma universal e/ou direcionada. Intervenções universais não envolveram o uso de técnicas de leitura dialógica direcionadas a uma habilidade específica para apoiar a aprendizagem da linguagem, já as intervenções direcionadas, foram as que utilizaram a leitura de livros para desenvolver habilidades linguísticas específicas.

Por fim, Noble et al. (2020) identificaram que quando os grupos controle são ativos, as intervenções tendem a apresentar resultados mais modestos. Uma proporção significativa dos estudos analisados pelos autores preferiu utilizar grupos de controle passivos.

Diante dessas evidências, os autores sugerem que estudos futuros usem grupos de controle ativo com tratamentos alternativos que não promovam a linguagem, pois o uso de grupos de controle ativos com tratamentos alternativos permitirá que os pesquisadores testem os efeitos específicos da leitura de livros em relação aos efeitos não específicos de simplesmente ser submetido a alguma forma de intervenção.

Assim, neste estudo de Revisão Sistemática da Literatura, com base no que já foi apontado como relevante para o sucesso das intervenções, exploraremos os fatores que podem afetar a eficácia da intervenção de leitura compartilhada de histórias com crianças da Educação Infantil. Analisaremos a quantidade de sessões, o tipo de mediação, os diferentes tipos de intervenção e os tipos de grupo controle utilizados. Analisar essas variáveis e seus impactos nas intervenções de leitura compartilhada pode fornecer subsídios para educadores e pesquisadores promoverem estratégias efetivas de literacia emergente na Educação Infantil.

2 Objetivo e Perguntas de Pesquisa

O objetivo da presente pesquisa foi mapear os estudos de intervenção que investigam os efeitos da leitura compartilhada de livros de histórias no desenvolvimento linguístico de crianças na Educação Infantil, levando em consideração as variáveis: tempo de intervenção, tipo de mediação, tipo de controle do estudo, que podem influenciar esses resultados. Pretendemos responder às seguintes perguntas de pesquisa importantes nesse contexto:

(1) A leitura compartilhada de livros tem efeitos positivos no desenvolvimento linguístico das crianças?

(2) Qual tipo de intervenção é mais comumente utilizado nessa prática: uma abordagem passiva, em que as crianças apenas ouvem a leitura, ou uma abordagem ativa, com a participação de um mediador que direciona a leitura compartilhada para a aprendizagem de uma habilidade específica?

(3) Qual o tempo médio de intervenção praticado?

(4) Quais os grupos de controle mais utilizados? Grupos controle ativos, ou seja, aqueles que recebem algum tipo de intervenção adicional durante a leitura, são mais eficazes do que os grupos que seguem o "business as usual" na promoção do desenvolvimento linguístico das crianças? Há diferenças no resultado das intervenções em função do tipo de grupo controle?

3 Método

Esta revisão sistemática foi devidamente registrada na Plataforma PROSPERO (CRD42022338571) no mês de maio de 2022. Utilizamos o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) que consiste em um conjunto essencial de itens, baseados em evidências científicas, que estabelecem diretrizes para a realização de revisões sistemáticas e meta-análises. Esse protocolo fornece um roteiro detalhado para os pesquisadores seguirem, desde o planejamento até a apresentação dos resultados.

Conforme proposto por Page et al. (2021), a construção desta revisão seguiu as seguintes etapas: (1) realização de busca nas bases de dados e agrupamento dos artigos encontrados, removendo duplicatas identificadas; (2) exclusão de artigos com base em uma avaliação preliminar dos títulos; (3) revisão dos resumos dos estudos remanescentes de acordo com critérios pré-estabelecidos; (4) análise completa dos estudos restantes para verificar se atendem aos critérios de elegibilidade; e (5) extração e sistematização das variáveis de interesse presentes nos estudos incluídos.

Ao seguir essas etapas, buscamos garantir a qualidade e a integridade da revisão, aderindo aos princípios e às diretrizes estabelecidas pelo protocolo PRISMA. Além disso, o protocolo recomenda, pelo menos, dois revisores independentes, para exclusão dos estudos, a fim de evitar erros ou vieses na seleção e na extração dos dados.

A escolha desse período de tempo entre 2017 e 2022 é justificada pela intenção de atualizar e expandir a pesquisa anterior realizada por Noble et al. (2020). O estudo dos autores abrangeu o período de

1989 a 2017 e analisou práticas de leitura compartilhada. No entanto, dado o avanço contínuo da pesquisa nessa área, há a necessidade de incluir estudos mais recentes para obter uma visão abrangente e atualizada do tema.

Portanto, esta revisão incorporou estudos publicados após 2017, a fim de oferecer uma análise mais completa das práticas de leitura compartilhada e suas contribuições para o desenvolvimento linguístico das crianças na Educação Infantil. Além disso, a presente pesquisa ampliou o escopo dos artigos para publicações nacionais em português permitindo que pudéssemos ter um panorama recente do avanço dessa área no contexto nacional.

4 Seleção dos Estudos

Realizamos uma pesquisa sistemática de artigos oriundos de estudos em Educação e Psicologia entre os meses de julho de 2022 e dezembro de 2022. Para tanto, optamos pelas seguintes bases de dados: *Eric, Medline, Scielo, Pepsic, Psyc Info e Jstor Journals*. Quanto aos descritores, incluímos termos adicionais que são utilizados em referência à leitura compartilhada, objetivando ampliar a gama de artigos encontrados publicados entre os anos de 2017 a 2022. Os grupos de palavras-chave utilizados em nossas pesquisas foram: (“*shared book reading*” OR “*dialogic reading*” OR “*interactive reading*” OR “*emergent literacy*” OR “*early literacy*”) AND (*preschool* OR “*child education*”) AND (*reading* OR *literacy*). Para a realização desta revisão sistemática, foram estabelecidos critérios de inclusão que determinaram quais artigos seriam considerados.

Desse modo, incluímos estudos de intervenção que se concentram em leitura compartilhada e no desenvolvimento das habilidades linguísticas, envolvendo participantes entre três e seis anos de idade com desenvolvimento típico. Além disso, foram considerados estudos publicados entre os anos de 2017 e 2022, que apresentassem uma intervenção de leitura compartilhada. Essas intervenções poderiam incluir técnicas de leituras dialógicas mediadas por adultos, como professores, pais/cuidadores ou

pesquisadores, e poderiam ser conduzidas de forma individual ou coletiva. Também foram incluídos estudos que contivessem pelo menos um grupo controle, que fossem revisados por pares, realizados em línguas alfabéticas e utilizassem livros infantis impressos como material de intervenção, além de estudos longitudinais com intervenção.

Por outro lado, foram estabelecidos critérios de exclusão para os artigos que não atendessem aos requisitos pré-determinados pelas autoras. Esses critérios de exclusão abrangiam revisões integrativas, revisões sistemáticas ou meta-análises, estudos com foco exclusivo no desenvolvimento matemático em crianças, estudos envolvendo crianças em situação atípica de aprendizagem, estudos multilíngues ou bilíngues, capítulos de livros e estudos com intervenções realizadas com *e-books* ou livros digitais. Os dados foram sintetizados de acordo com as informações contidas nos artigos e organizados em uma tabela com o uso do *software Excell*.

5 Variáveis Foco do Estudo

A primeira variável a ser considerada é a quantidade de sessões de intervenção. Apesar do grande número de estudos que sugerem que a leitura compartilhada é um forte preditor do desenvolvimento linguístico, ainda não se chegou a um consenso sobre o número mínimo ideal de sessões para realizar intervenções de leitura compartilhada que resultem positivamente. No entanto, há indícios de que os períodos variam de 8 a 30 semanas, sendo que intervenções mais prolongadas tendem a gerar resultados mais robustos (Noble et al., 2020).

Um exemplo disso é encontrado em um estudo conduzido por Piasta et al. (2018), no qual uma intervenção de 16 semanas foi implementada. As crianças participantes do grupo intervenção tiveram resultados significativos em habilidades de consciência fonológica, vocabulário e conhecimento das letras quando comparadas ao grupo controle.

Outra variável relevante considerada no presente estudo se refere ao tipo de mediação, se ela é ativa e direciona a aprendizagem de uma habilidade ou

habilidades específicas ou se o mediador simplesmente lê o livro para as crianças. Whitehurst et al. (1994) compararam diferentes estratégias de leitura compartilhada com crianças e descobriram que os maiores ganhos no vocabulário e na compreensão de histórias estavam associados à mediação ativa, que direcionava a aprendizagem, quando o leitor fazia perguntas, fornecia *feedback* e encorajava a participação ativa da criança.

Uma contribuição adicional que evidencia a relevância da intervenção ativa foi realizada por Mol et al. (2008). Eles descobriram que destacar palavras e ilustrações e solicitar que as crianças façam perguntas durante a leitura, levou a um maior envolvimento das crianças e melhor compreensão da história. Acrescentando os achados desses estudos, Justice e Ezell (2002) encontraram que a combinação de leitura repetida e discussão interativa foi mais eficaz em melhorar a compreensão e a retenção do vocabulário.

Por fim, a última variável de interesse foi o grupo controle. Na meta-análise feita por Noble et al. (2020) “grupos *business as usual*”, ou seja, aqueles que mantêm suas atividades cotidianas normais, costumam dar efeito da intervenção, mas quando os grupos controle são ativos as intervenções não são eficazes. Ao analisar essas variáveis, buscamos compreender como elas podem afetar a eficácia das intervenções de leitura compartilhada e quais estratégias são mais efetivas para promover o desenvolvimento linguístico das crianças.

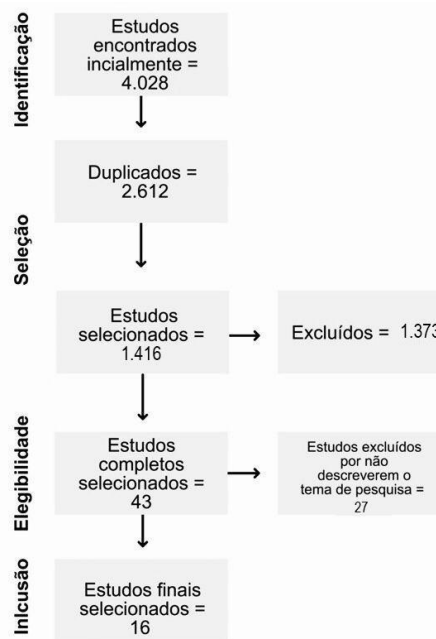
Ademais, apesar de algumas revisões sistemáticas e meta-análises com objetivos semelhantes terem sido publicadas nos últimos anos, encontramos algumas lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Assim, o presente estudo de revisão sistemática busca preencher essas lacunas na literatura, explorando as possíveis variáveis que podem afetar a eficácia da intervenção de leitura compartilhada de histórias na Educação Infantil. Em suma, o

diferencial do nosso estudo se dá no fato de que procuramos não apenas os resultados positivos das práticas de leituras compartilhadas com crianças da primeira infância, mas o tempo eficaz em que essas atividades devem ocorrer e o modo eficiente de conduzi-las para produzir resultados positivos.

Com base nas análises das variáveis investigadas, pretendemos fornecer subsídios para educadores, pesquisadores e outros profissionais que trabalham com crianças nessa faixa etária, a fim de promover estratégias efetivas de leitura compartilhada para promover a literacia emergente, pois ao identificar os elementos-chave para o sucesso das intervenções de leitura compartilhada, será possível direcionar os esforços de forma mais assertiva, contribuindo para o desenvolvimento linguístico das crianças e combatendo o analfabetismo de forma precoce. Acreditamos que os resultados dessa revisão sistemática podem ter implicações significativas para a prática educacional e auxiliar a pensar a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

6 Resultado

A partir da pesquisa nas bases de dados, 4.028 artigos foram identificados. Seguindo as etapas de eliminação dos artigos, foram excluídos todos aqueles em duplicidade ($n = 2.612$). Em seguida, foram lidos os títulos e eliminados os artigos que estavam em desacordo com os protocolos pré-estabelecidos ($n = 1.161$). Foi, então, realizada a leitura dos resumos, sendo excluídos aqueles que não se encaixavam nos critérios ($n = 212$). Finalmente, restaram 43 artigos para a leitura completa do texto e excluídos aqueles que não se encaixavam nos critérios de inclusão ($n = 23$). Dentre esses, foram descartados os estudos não disponíveis na íntegra. Desse modo, restaram 16 artigos. A Figura 1 apresenta o processo de seleção dos artigos.

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos artigos.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Noble et al. (2020).

Após aplicar os critérios de inclusão e exclusão e a avaliação das juízas, foram encontrados 16 artigos para a análise final. As informações gerais dos artigos estão apresentadas em tabela no Anexo A.

Iniciamos com a pergunta 1: Em todos os estudos foram encontrados efeitos positivos das intervenções? Todos os 16 estudos descreveram algum resultado positivo das intervenções. Dos 16 estudos finais analisados, 9 (56,25%) reportaram tamanho de efeito. Desses, 4 apresentaram um tamanho de efeito grande na maioria das variáveis analisadas. Um deles reportou tamanho de efeito médio e 4 apresentaram um tamanho de efeito pequeno, na maioria das variáveis investigadas. O restante dos estudos não relatou tamanhos de efeito ou não encontraram efeitos significativos em algumas áreas avaliadas ($n = 7$).

Dos estudos que reportaram tamanho de efeito grande, destacamos, por exemplo, o estudo de Gettinger e Stoiber (2018), que investigou se intervenções com foco seriam mais eficazes do que intervenções sem foco. Os autores dividiram as crianças em quatro grupos: código escrito (e.g. foco no ensino de letras), vocabulário, ambos e controle.

Avaliaram antes e depois da intervenção variáveis linguísticas e metalinguísticas como conhecimento das letras, vocabulário e consciência fonológica. Os resultados mostraram que os grupos que tiveram intervenção focada obtiveram resultados mais fortes do que o grupo que teve a intervenção dispersa em várias habilidades.

O estudo de Okyay e Kandir (2019) observou ganhos significativos do grupo experimental em relação ao controle em uma intervenção que visou a aquisição do vocabulário científico em crianças pequenas. O estudo de van der Wilt et al. (2019) comparou grupos utilizando diferentes métodos de leitura interativa com um grupo controle. As variáveis dependentes incluíram vocabulário produtivo, vocabulário receptivo, habilidades auditivas e habilidades narrativas. Nesse caso, os resultados mostraram tamanhos de efeito grandes para as habilidades de vocabulário produtivo e auditivas.

O único estudo que apresentou tamanho de efeito médio foi o estudo de Chacko et al. (2018), que analisou as habilidades de "Compreensão Auditiva" e "Linguagem Expressiva" ($d = 0,52$ e $d = 0,51$,

respectivamente). Efeitos pequenos foram encontrados, por exemplo, no estudo de Thomas et al. (2019), que avaliou os efeitos da leitura interativa para desenvolver parâmetros macroestruturais e microestruturais da narrativa das crianças. Também Thomas et al. (2020), encontraram efeitos pequenos num estudo de intervenção que usou a leitura interativa para desenvolver o vocabulário, morfossintaxe, conhecimento de letras, consciência fonológica e fonologia. O estudo apresentou efeitos pequenos para a maioria das variáveis, exceto para a variável fonologia.

Quanto aos focos da intervenção e variáveis dependentes, houve uma diversidade significativa nos estudos analisados. As variáveis abordadas incluíram vocabulário, conhecimento de letras, consciência fonológica, fonologia, compreensão auditiva, linguagem expressiva, compreensão sintática, produção sintática, entre outras. Cada estudo tinha sua ênfase específica, refletindo a complexidade das intervenções destinadas a promover o desenvolvimento linguístico em crianças.

Dito isto, responderemos a segunda pergunta de pesquisa: Qual tipo de intervenção é mais comumente utilizado nessa prática: uma abordagem passiva, em que as crianças apenas ouvem a leitura, ou uma abordagem ativa, com a participação de um mediador que direciona a leitura compartilhada para a aprendizagem de uma habilidade específica? Em todos os estudos, com exceção de um, a intervenção foi focada.

Em relação à duração das intervenções, um estudo não forneceu informações sobre o período de intervenção. A maioria dos estudos, representando cerca de 40%, teve uma duração de oito semanas. Dois estudos tiveram uma duração de quatro semanas, outros dois tiveram seis semanas, enquanto os restantes variaram de sete a 24 semanas.

Por fim, foi analisado o tipo de grupo controle utilizado. Apenas um dos estudos incluídos na lista final optou por grupo controle ativo, ou seja, aqueles que recebem algum tipo de intervenção adicional durante a leitura.

7 Discussão

Este estudo teve como objetivo mapear as pesquisas de intervenção que investigam os efeitos da leitura compartilhada de livros de histórias no desenvolvimento linguístico de crianças na Educação Infantil, levando em consideração variáveis já identificadas na literatura como importantes para o desenvolvimento da linguagem das crianças nos primeiros anos de escolarização. Para isso, foram selecionados estudos de intervenção publicados entre 2017 e 2022, por meio de uma revisão sistemática da literatura, utilizando descritores combinados.

Os resultados da análise dos estudos selecionados corroboram pesquisas anteriores (Dowdall et al., 2019; Duff et al., 2015; Sénéchal, 2015), fornecendo evidências de que a leitura compartilhada de livros contribui positivamente para o desenvolvimento linguístico das crianças. Examinamos as variáveis críticas da meta-análise conduzida por Noble et al. (2020), as quais indicam diferentes fatores que podem influenciar o impacto das intervenções nas habilidades linguísticas das crianças na Educação Infantil. No entanto, nossos achados nem sempre estão em linha com os encontrados por Noble et al. (2020).

Antes de discutirmos as variáveis que investigamos, precisamos iniciar fazendo algumas considerações conceituais sobre o construto leitura compartilhada. Encontramos que não há uma padronização dos termos utilizados para descrever práticas que envolveram a leitura de livros de história para as crianças. Dentre os termos mais recorrentes encontramos leitura interativa, leitura dialógica e leitura compartilhada. Para efeitos de padronização da utilização de termos sobre o construto estudado, optamos pela definição de Noble et al. (2020), que abarca várias formas de leitura de um adulto com a criança. Assim, consideramos “leitura compartilhada” um termo guarda-chuva que engloba diversas práticas de ler um texto para uma criança. Cabe ressaltar que se exclui dessas práticas a contação de histórias orais, sem a utilização de um texto.

No que tange à primeira pergunta de pesquisa, apenas 3 dos 16 estudos incluídos na lista final não

obtiveram resultados significativos e mais da metade obtiveram tamanhos de efeito médios ou grandes. Em contraste, na última meta-análise revisada (Noble et al., 2020), não foram encontrados efeitos positivos da leitura compartilhada.

Faz-se necessário discutir algumas diferenças entre o nosso estudo e o de Noble et al. (2020). Na meta-análise de Noble et al. (2020), o número de estudos era muito maior e havia muitos estudos em que o tipo de intervenção não foi focada. Os autores apontaram que as intervenções focadas geram resultados mais eficientes, os quais são estatisticamente significativos.

Ler apenas os livros para as crianças, parece contribuir pouco para o desenvolvimento de habilidades de literacia emergente (conhecer o nome das letras, consciência fonológica), porém quando há intervenção dos professores, os resultados apontam para a leitura compartilhada como um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento de habilidades de leitura e literacia emergente. Vamos lembrar que a literacia emergente é um importante precursor da leitura e escrita (Batista-Rocha; Mota, 2023; Sénéchal; LeFreve, 2002), sendo assim, a leitura compartilhada focada parece ser uma prática importante da Educação Infantil.

Uma consideração importante é a ausência de estudos com grupo controle ativos. Na meta-análise de Noble et al. (2020), quando os grupos controles eram ativos, ou seja, quando se incluía algum tipo de intervenção que não era a de leitura compartilhada, não se encontravam efeitos, efeitos grandes ou até significativos. Então, precisamos ter cautela com as conclusões obtidas. Como apenas um dos estudos revisados não adotou controles passivos, os resultados encontrados no presente estudo podem ter sido superestimados.

Mais estudos precisam ser realizados, para se compreender melhor como essa variável atua no desenvolvimento da literacia. Não obstante as observações feitas, o único estudo que utilizou grupo de controle ativo apresentou tamanhos de efeitos grandes, sugerindo que os efeitos da intervenção podem ser estáveis independentemente do tipo de controle.

É esperado que a eficácia dos estudos esteja relacionada ao tempo de realização dos mesmos. Na presente revisão esse não pareceu ser o caso. Os estudos que tiveram efeitos pequenos foram os que tiveram um maior número de sessões (Davis et al., 2019; Thomas et al., 2019; 2020). É possível, que o fato de os estudos tratarem de intervenções focadas em temas muito diferentes tenha sido a causa destes resultados.

À luz dos estudos encontrados nesta revisão sistemática da literatura, consideramos que não se trata apenas de ler histórias para as crianças e esperar por resultados significativos. É preciso pensar essa estratégia como parte integrante do currículo das infâncias. Desse modo, há de se planejá-la e executá-la estabelecendo critérios claros de acordo com os objetivos que se pretende.

Entre as principais contribuições deste estudo destacam-se as informações detalhadas acerca da quantidade de sessões, o tempo em que elas foram realizadas, os tipos de controle utilizados para beneficiar o desenvolvimento linguístico. Acreditamos que estudos de intervenção de leitura compartilhada com objetivos de desenvolvimento de habilidades precursoras da alfabetização possam ser subsidiados por esta revisão sistemática para traçar as suas intervenções de modo mais assertivo e eficaz. Ademais, a partir das evidências científicas aqui encontradas, os professores das crianças pequenas podem traçar e executar estratégias, a longo prazo, de leitura compartilhada para alcançar objetivos pré-determinados.

Nossa revisão ocorreu logo após a meta-análise de Noble et al. (2020), assim uma limitação do nosso estudo é o número reduzido de artigos encontrados. Ainda assim, foi possível traçar um panorama das investigações, sobretudo no caso das pesquisas nacionais. Mostramos apenas 1 (um) artigo empírico sobre o tema feito no Brasil. Trata-se do estudo de Miranda et al. (2020).

Para pesquisas futuras, sugerimos que sejam realizados estudos de intervenção focada, com grupos controles ativos. Esse tipo de delineamento, poderá

demonstrar o efeito da intervenção focada para além de qualquer atenção que as crianças possam ter.

De um modo geral, a presente revisão sistemática mostrou resultados promissores quanto ao impacto da intervenção focada na leitura compartilhada no desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas preditivas da aquisição da leitura e escrita na Educação Infantil. Os resultados trazem novas informações para a área ao demonstrarem a eficácia das intervenções focadas, mas ainda existe a necessidade de delineamentos experimentais mais sofisticados para confirmar seus efeitos. Também, aponta uma grande lacuna na literatura nacional quanto ao estudo desse tema que é de grande importância, considerando os índices de fracasso escolar associados às dificuldades de leitura. Esperamos que nosso trabalho possa inspirar novas pesquisas que possam esclarecer as questões levantadas.

Referências

- Altinkaynak, S. O. (2019). The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills. *International Journal of Progressive Education*, 15 (1), 88-99. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.6>
- Batista Rocha, J. C., & Mota, M. M. P. E. da. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 31, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00070-6>
- Chacko, A., Fabiano, G. A., Doctoroff, G. L., & Fortson, B. (2018). Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266648>
- Davies, C., McGillion, M., Rowland, C., & Matthews, D. (2019). Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomised controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability. *Journal of Child Language*, 47(3), 655-679. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000801>
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, 91(2), 383-399. <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K. & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12378>
- Frier, C., Corrêa, M. L. G., Castro, R. L. de. (2006). Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura compartilhada. *Filologia e Linguística Portuguesa* (8), 327-359. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p327-359>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2018). Effects of Shared Book Reading Focusing on Letters and Sounds versus Vocabulary for Low-Income Prekindergarten Children. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(3), 149-160. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1408053>
- Hadley, B. H., & Dickinson, D. K. (2019). Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool. *Journal of Child Language*, 46(6), 1202-1227. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000552>
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/003))
- Kim, Y., & Riley, D. A. (2021). Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial. *Child Youth Care Forum* 50, 901-924. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09598-1>
- Knauer, H. A., Jakiela, P., Ozier, O., Aboud, F., & Fernald, L. (2020). Enhancing Young Children's Language Acquisition through Parent-Child Book-Sharing: A Randomized Trial in Rural Kenya. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.002>
- Lowman, J., Stone, L. T., & Guo, J. (2018). Effects of Interactive Book Reading for Increasing Children's Knowledge of Instructional Verbs. *Communication Disorders Quarterly*, 39(4), 477-489. <https://doi.org/10.1177/1525740117745639>

- McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., Trudeau, N., & Croteau, C. (2021). Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 63-84. <https://doi.org/10.1177/0265659020974430>
- Miranda, A. C. A., Bettio, C. D. B., & Schmidt, A. (2020). Word Teaching Strategies in Story Reading for Preschool Children. *Psico-USF*, 25 (4), 671–683. <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250407>
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Mota, M. M. P. E. da, & Silva, C. L. M. da (Orgs.). (2023). *Ensino remoto na pandemia*. Editora Appris.
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R., & Rowland, C. F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878–1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Okuy, O., & Kandir, A. (2021). The impact of interactive storybook reading programme on scientific vocabulary acquisition by children. *Early Child Development and Care*, 191(13), 2067–2077. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1685508>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 178–189. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.03.001>
- Pereira, A. E., Gabriel, R., & Justice, L. M. (2019). O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. *Ilha do Desterro*, 72(3), 201-221. <https://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201>
- Piasta, S. B., Petscher, Y., Justice, L. M., & Abramson, R. (2018). Examining the benefits of an intervention to promote phonological awareness: A multi-level analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 113-127.
- Read, K., Furay, E., & Zylstra, D. (2019). Using strategic pauses during shared reading with preschoolers: Time for prediction is better than time for reflection when learning new words. *First Language*, 39(5), 508-526. <https://doi.org/10.1177/0142723719846583>
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M. (2015). Young children's home literacy experiences. In A. Pollatsek, & R. Treiman (Eds.), *The Oxford Handbook of Reading* (pp. 397-414). Oxford University Press.
- Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. In K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrilla (Eds.), *Theories of Reading Development* (pp. 383-408). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.15.22sen>
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 837–859. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678924>

- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive Reading to Improve Language and Emergent Literacy Skills of Preschool Children from Low Socioeconomic and Language-Minority Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48, p. 549–560.
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01022-y>
- van der Wilt, F., Boerma, I., van Oers, B., & van Der Veen, C. (2019). The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 566–580.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634242>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>

Anexo A - Informações sobre os artigos selecionados.

| Artigos Selecionados | | | | | |
|---|--|-------------------------------------|--------------------------------|--|--|
| Títulos / referência | Tamanho de efeito | Tipo da intervenção passiva/focada) | Tempo da intervenção (semanas) | Grupo controle (Ativo / <i>business as usual</i>) | |
| 1 <i>Effects of shared book reading focusing on letters and sounds versus vocabulary for low-income prekindergarten children</i> Gettinger e Stoiber (2018) | Conhecimento do alfabeto: (G de Hedge $\geq 1,2$). Rima: com foco no código (Hedge's $g \geq 1,5$); com foco no significado (Hedge's $g \geq 1,2$). Som inicial: com foco no código (Hedge's $g \geq 1,2$); com foco no significado (Hedge's $g \geq 0,5$). Vocabulário de imagens: com foco no significado (Hedge's $g \geq 1,8$); com foco no código (Hedge's $g \geq 1,4$). Definição de imagem: Focado em Significado (g de Hedge $\geq 2,8$); com foco no código (Hedge's $g \geq 1,9$). | focada | 8 semanas | ativo | |
| 2 <i>The impact of interactive storybook Reading programme on scientific vocabulary acquisition by children</i> Okay e Kandir (2019) | <u>Grupo experimental (Pré-teste → Pós-Teste):</u> Seção 1: $r = 0,77$ (Grande) Seção 2: $r = 0,88$ (Grande) Geral: $r = 0,88$ (Grande) <u>Grupo controle (Pré-teste → Pós-Teste):</u> Seção 1: $r = 0,66$ (Grande) Seção 2: $r = 0,56$ (Grande) Geral: $r = 0,74$ (Grande) Comparação experimental e controle (Pós-teste) Seção 1: $r = 0,43$ (Médio) Seção 2: $r = 0,84$ (Grande) Geral: $r = 0,83$ (Grande) | focada | 8 semanas | <i>business as usual</i> | |
| 3 <i>The Effect of Interactive Book Reading Activities on Children's Print and Phonemic Awareness Skills</i> Altinkaynak (2019) | Não reportado | focada | 8 semanas | <i>business as usual</i> | |
| 4 <i>Engaging Fathers in Effective Parenting for Preschool Children Using Shared Book Reading: A Randomized Controlled Trial</i> Chacko et al. (2018) | Compreensão auditiva: $d = 0,52$ (Médio) Linguagem expressiva: $d = 0,51$ (Médio) | focada | 8 semanas | <i>business as usual</i> | |

Artigos Selecionados (continua)

| | Títulos / referência | Tamanho de efeito | Tipo da intervenção passiva/focada) | Tempo da intervenção (semanas) | Grupo controle (Ativo / <i>business as usual</i>) |
|---|--|--|-------------------------------------|--------------------------------|--|
| 5 | <i>Can inferencing be trained in preschoolers using shared book-reading? A randomised controlled trial of parents' inference-eliciting questions on oral inferencing ability</i> Davies et al. (2019) | Inferência: (g de Hedge = 0,14; Pequeno) Linguagem: (g de Hedge = 0,18; Pequeno) | focada | 8 semanas | <i>business as usual</i> |
| 6 | <i>Cues for word-learning during shared book-reading and guided play in preschool</i> Hadley e Dickinson (2019) | Não reportado | focada | 2 semanas | <i>business as usual</i> |
| 7 | <i>Accelerating Early Language and Literacy Skills Through a Preschool-Home Partnership Using Dialogic Reading: a Randomized Trial</i> Kim e Riley (2021) | Habilidades de vocabulário receptivo: Não existe efeito Habilidades de vocabulário expressivo: Não existe efeito Consciência da impressão: Não existe efeito Taxonomia EOWPVT: Existe efeito da intervenção, mas o tamanho do efeito não é quantificado | focada | 6 semanas | <i>business as usual</i> |
| 8 | <i>Interactive book-reading to improve inferencing abilities in kindergarten classrooms: A clinical project</i> McMahon-Morin et al. (2021) | <u>Le monstre poilu subteste</u> : EG1 mostrou maiores mudanças do que o grupo controle, enquanto que EG2 mostrou uma tendência de maiores mudanças do que o grupo controle (tamanho de efeito não reportado) <u>Subteste de Inferência Causal</u> : Sem diferenças entre os grupos <u>Subteste de inferências referenciais</u> : EG1 e EG2 mostraram maiores mudanças do que o grupo controle (tamanho de efeito não reportado) | focada | 7 semanas | <i>business as usual</i> |
| 9 | <i>Word Teaching Strategies in Story Reading for Preschool Children</i> Miranda et al. (2020) | Substantivos (Correspondência): Aumento do pré para pós-teste, mas sem diferença entre pré e durante e entre durante e pós (tamanho de efeito não reportado). Verbos (Correspondência): Não há diferença. Substantivos (Nomeação): Aumento do pré para durante-teste e do durante- | focada | 2 semanas | <i>business as usual</i> |

teste para pós-teste (tamanho de efeito não reportado).

Artigos Selecionados (continua)

| Títulos / referência | Tamanho de efeito | Tipo da intervenção passiva/focada) | Tempo da intervenção (semanas) | Grupo controle (Ativo / <i>business as usual</i>) | |
|----------------------|---|---|--------------------------------|--|--------------------------|
| 9 | Verbos (Nomeação): Aumento do pré para o pós-teste, mas sem diferença entre pré e durante, e entre durante e pós (tamanho do efeito não informado). | | | | |
| 10 | <i>The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial</i> Noble et al. (2020) | As intervenções não tiveram efeitos em relação ao grupo controle | focada | 6 semanas | <i>business as usual</i> |
| 11 | <i>Using strategic pauses during shared reading with preschoolers: Time for prediction is better than time for reflection when learning new words</i> Read et al. (2019) | <u>Identificação</u> : Sem efeito da intervenção. Efeitos entre grupos na pontuação total: Grupo predição apresentou maiores escores do que Grupo reflexão (Tamanho de efeito médio: $d = 0,73$) e grupo controle (tamanho de efeito grande: $d = 0,94$) <u>Produção</u> : Efeitos de intervenção não testados. Sem diferenças entre grupos. Suposições verbalizadas e repetições: Efeitos de intervenção não testados. Sem diferenças entre grupos. | focada | Não informado | <i>business as usual</i> |
| 12 | <i>Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socioeconomic background</i> Thomas et al. (2019) | <u>Parâmetros Macroestruturais</u> : Sem diferença entre grupos. <u>Parâmetros Microestruturais</u> : Sem efeitos para número de substantivos e número de adjetivos. Maiores escores no grupo intervenção para número de palavras total (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,029$), número de palavras diferentes (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,039$), número de palavras simples (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,021$), número de verbos (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,024$), número de advérbios (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,025$) Maiores escores no grupo intervenção para número de frases produzidas (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,019$). Sem efeitos para o número de frases corrigidas (simples e complexas). Pontuações mais altas no grupo de intervenção para o número de conexões diferentes (Tamanho do efeito pequeno: $n^2 = 0,016$), número de anáforas (Tamanho do efeito pequeno: $n^2 = 0,020$) e velocidade direta | focada | 24 semanas | <i>business as usual</i> |

(Tamanho do efeito pequeno: $n^2 = 0,027$). Sem efeitos para o número total de conexões. Pontuações mais baixas para frases ininteligíveis (Tamanho do efeito pequeno: $n^2 = 0,015$). Sem

Artigos Selecionados (continua)

| Títulos / referência | Tamanho de efeito | Tipo da intervenção passiva/focada) | Tempo da intervenção (semanas) | Grupo controle (Ativo / <i>business as usual</i>) |
|--|--|-------------------------------------|--------------------------------|--|
| 12 | diferenças para palavras vazias, frases com ≤ 2 palavras e frases incompletas. | | | |
| 13 <i>Interactive Reading to Improve Language and Emergent Literacy Skills of Preschool Children from Low Socioeconomic and Language-Minority Background</i> Thomas et al. (2020) | Vocabulário: maiores escores no grupo intervenção (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,019$) Morfossintaxe: maiores escores no grupo intervenção (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,019$) Conhecimento de letra: maiores escores no grupo intervenção (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,019$) Consciência sobre a palavra impressa: maiores escores no grupo intervenção (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,014$) Consciência Fonológica: maiores escores no grupo intervenção (Tamanho de efeito pequeno: $n^2 = 0,014$) Sem efeitos para fonologia. | focada | 10 semanas | <i>business as usual</i> |
| 14 <i>The effect of three interactive reading approaches on language ability: an exploratory study in early childhood education</i> van der Wilt et al. (2019) | Sem diferença entre as intervenções. Porém, à exceção de habilidades narrativas, os escores aumentaram do pré para o pós-teste. Tamanho de efeito abaixo: Vocabulário produtivo: $n^2 = 0,392$ (Grande) Vocabulário Receptivo: $n^2 = 0,055$ (Médio) Habilidades auditivas: $n^2 = 0,160$ (Grande) | focada | 4 semanas | <i>business as usual</i> |
| 15 <i>Effects of Interactive Book Reading for Increasing Children's Knowledge of Instructional Verbs</i> Lowman et al. (2018) | Grupo leitura de livro interativa apresentou maiores escore no pós-teste (Tamanho de efeito não reportado). | focada | 4 semanas | <i>business as usual</i> |
| 16 <i>Enhancing Young Children's Language Acquisition through Parent-Child Book-Sharing: A</i> | Compreensão: Todos os grupos apresentaram maiores escores do que o grupo controle (tamanho de efeito não reportado) Vocabulário Expressivo: Apenas T3 apresentou diferença para o grupo | focada | 8 semanas | <i>business as usual</i> |

Randomized Trial in controle (tamanho de efeito não
Rural Kenya reportado)

Knauer et al. (2020)
