

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SAMARA GEQUELIN

**ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA: CARACTERÍSTICAS DA LEITURA
COMPARTILHADA, PARTILHADA, DIALÓGICA E LITERACIA FAMILIAR**

CURITIBA

2020

SAMARA GEQUELIN

**ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA: CARACTERÍSTICAS DA LEITURA
COMPARTILHADA, PARTILHADA, DIALÓGICA E LITERACIA FAMILIAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Pedagogia da Universidade Federal do
Paraná como requisito à obtenção do título de
obtenção do grau.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Kruszielski.

CURITIBA

2020

Aos meus pais, familiares e amigos que incentivaram e acreditaram em todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, familiares e amigos que me auxiliaram em todos os momentos que vivenciei na faculdade, dando apoio e motivação.

À todos os docentes da Universidade Federal do Paraná que participaram da minha graduação e que proporcionaram grande aprendizado tanto para a minha vida profissional quanto pessoal.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Kruszielski, por toda a orientação, acompanhamento e dicas na construção da presente pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central investigar quais são as características da produção científica brasileira dos últimos dez anos, a respeito da Leitura Partilhada, Leitura Compartilhada, Leitura Dialógica e Literacia Familiar. Ao analisar o contexto histórico da Literatura Infantil, observa-se que há inúmeras maneiras de realizar uma leitura à criança. Dessa forma, essa pesquisa, caracterizada por ser uma revisão sistemática, contou com a busca de artigos nas plataformas: Scielo, Periódicos CAPES, Pepsic e Google Acadêmico, tendo como descritores os termos citados acima. Atendendo a todos os critérios da pesquisa, obteve-se um total de 14 artigos e analisando-os observa-se que há, no geral, concordância nas definições dos termos utilizados em cada estudo. O principal enfoque notado nos mesmos refere-se a como se dá o desenvolvimento da criança após as sessões de leitura. Outra questão relevante relaciona-se aos instrumentos utilizados em cada estudo, onde a observação seja de filmagens/gravações ou das próprias sessões é a mais utilizada. É possível constatar que houve uma crescente em estudos que abordam esses temas nos últimos anos, o que pode significar que esse tema está ganhando mais importância e visibilidade no meio acadêmico. A presente pesquisa, por fim, pode ser utilizada como embasamento à outras que pretendem aprofundar-se sobre os tipos de leitura realizados com a criança, levando em consideração as delimitações da mesma.

Palavras-Chave: Leitura Compartilhada/Partilhada. Leitura Dialógica. Literacia Familiar.

ABSTRACT

The main objective of the present study is to investigate what are the characteristics of the Brazilian scientific production of the last ten years, regarding the Shared Reading, Dialogical Reading and Family Literacy. In analyzing the historical context of Children's Literature, it can be seen that there are countless ways of doing a child's reading. Thus, this search, characterized by being a systematic review, counted with the search of articles on the platforms: Scielo, Periódicos CAPES, Pepsic and Google Acadêmico, having as descriptors the terms cited above. Considering all the search criteria, a total of 14 articles were obtained, and analyzing them it is observed that there is, in general, agreement in the definitions of the terms used in each study. The main focus noted in them refers to how the child develops after the reading sessions. Another relevant issue is related to the instruments used in each study, where the observation is filming/recording or the sessions themselves. It is possible to see that there has been a growing number of studies that address these topics in recent years, which may mean that this topic is gaining more importance and visibility in the academic environment. Finally, this research can be used as a basis for others who intend to go deeper into the types of reading done with children, taking into account their delimitations.

Key-words: Shared Reading. Dialogic Reading. Family Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 01 - PLATAFORMAS UTILIZADAS PARA BUSCA DE ARTIGOS
- FIGURA 02 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO
- FIGURA 03 - PORCENTAGEM DE ENCONTRADOS PARA CADA DESCRITOR
- FIGURA 04 - QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO
- FIGURA 05 - INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS
- QUADRO 01 - INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS RELACIONADOS À LEITURA
- QUADRO 02 - PARTICIPANTES DE CADA ARTIGO

LISTA DE ABREVIATURAS

A1	-	ARTIGO 01
A2	-	ARTIGO 02
A3	-	ARTIGO 03
A4	-	ARTIGO 04
A5	-	ARTIGO 05
A6	-	ARTIGO 06
A7	-	ARTIGO 07
A8	-	ARTIGO 08
A9	-	ARTIGO 09
A10	-	ARTIGO 10
A11	-	ARTIGO 11
A12	-	ARTIGO 12
A13	-	ARTIGO 13
A14	-	ARTIGO 14
LC	-	LEITURA COMPARTILHADA
LD	-	LEITURA DIALÓGICA
LF	-	LITERACIA FAMILIAR
LP	-	LEITURA PARTILHADA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 A LITERATURA INFANTIL E SEUS LEITORES	13
2.1.1 INFÂNCIA, CRIANÇA... O QUE É SER CRIANÇA?	14
2.1.2 HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS: O CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRODUÇÕES ESTRANGEIRAS	15
2.1.3 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	17
2.2 LITERACIA FAMILIAR, LEITURA PARTILHADA, COMPARTILHADA E DIALÓGICA	21
3 OBJETIVOS	29
4 METODOLOGIA	30
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	32
4.1 ANÁLISE DOS ARTIGOS	36
4.2 DEFINIÇÕES DE TERMOS	43
4.3 PARTICIPANTES	46
4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	48
6 CONCLUSÕES	52
REFERÊNCIAS	56

1 INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil é muito apreciada por crianças, jovens e adultos. Pode estar presente em diversos ambientes, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O interesse por estudar este tema tem duas vertentes principais, a primeira diz respeito à trajetória como docente e a grande utilização de leituras para as crianças. Durante os anos atuando como professora auxiliar e regente, foi possível perceber o encanto que as crianças sentem por histórias e como elas reagem ao tentar ler o livro por meio das imagens. E com isso, a segunda vertente que apresenta um caráter mais acadêmico, com intenção de compreender como a Literatura Infantil e seus diversos meios de leitura, podem auxiliar as crianças no desenvolvimento da sua capacidade leitora.

A questão principal tomada como norte para a pesquisa, refere-se a: Quais são as características das produções científicas dos últimos dez anos, a respeito da Leitura Compartilhada, Partilhada, Dialógica e Literacia Familiar?

O presente trabalho será realizado com o intuito de que possa ser utilizado como fonte teórica pela sociedade - escolas, professores, familiares - que tenham a intenção de auxiliar a criança no seu processo de desenvolvimento da capacidade leitora, desde a Educação Infantil. Não estamos aqui defendendo o ensino propriamente dito da leitura para as crianças que estão na Educação Infantil (compreendendo a idade de 0 a 6 anos), mas sim de utilizar a Leitura Partilhada (LP), Leitura Compartilhada (LC), Leitura Dialógica (LD) e a Literacia Familiar (LF) como forma de auxiliar a futura aprendizagem da leitura. Dessa forma, poderão compreender conceitos que por vezes não são encontrados ou até mesmo conhecidos.

Para a sociedade científica, esse trabalho poderá ser utilizado como fonte de novas pesquisas, pois apresentará um compilado de publicações sobre os temas: Literatura Infantil e seus leitores, LP, LC, LD e LF. Dessa forma, quando algum pesquisador iniciar uma pesquisa sobre algum desses temas, poderá ter um panorama geral sobre os trabalhos publicados entre 2010 e 2020, o que facilitará o

processo de busca, análise e discussões.

Ao abordar o tema de Literatura Infantil, Cademartori relata que este gênero situa-se em dois sistemas, sendo o literário e o da educação. No seu sistema de origem - literário, tem pouco prestígio. Já para esse último, afirma “No sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar.” (CADEMARTORI, 2010, p. 13) e por isso, é comum encontrar aspectos pedagógicos em sua definição.

Além disso, é válido ressaltar que a Literatura Infantil é assim definida pela maneira como se direciona ao leitor, ou seja, levando em conta idade e faixa etária. Para Manuel J. Sarmiento e Manuel Pinto (1997), não há consenso na determinação das idades de ser criança. Para eles, assim como para Bob Franklin, o qual é referenciado pelos autores, ser criança e infância é definido pela experiência de cada ser. Sendo assim, essa experiência não é universal.

Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 2010, p. 17).

Uma das diferenciações da Literatura Infantil, é que a estrutura e estilo do verbal e visual dos livros se adequam à experiência de cada leitor, ou seja, para leitores mais novos, o livro pode ser composto apenas por um texto visual - imagens, por exemplo, não que isto seja uma regra. Além do mais, em alguns casos percebe-se que as imagens também trazem histórias, logo, o ilustrador também é um narrador (CADEMARTORI, 2010).

Martins (2012) traz em seu artigo que a leitura é considerada como uma prática social. A respeito do leitores, sabe-se que as crianças, desde muito cedo estão convivendo com a língua em formato oral ou escrita nas mais diversas situações do dia a dia, seja em diálogos, nas mídias, entre outros, e é dessa forma que aprendem a falar mais cedo e ao chegar na escola, já sabem interagir com a língua. O livro é considerado pela autora com um meio de comunicação dialógica e verbal com o leitor e é por meio desde, que o autor expressa a mensagem de cada uma de suas obras.

Um professor ao envolver seus alunos dos anos iniciais no processo de

ensino e aprendizagem por meio da literatura, acaba por influenciar e incentivar seus hábitos de leitura. Além do mais, a Literatura tem a facilidade em dialogar assuntos com as crianças, como questões de identidade, consciência ética e crítica do leitor (MARTINS, 2012).

Martins (2012) faz a analogia do livro como um brinquedo. Tanto nas leituras quanto nas brincadeiras, a criança está em contato com as aprendizagens. O livro de literatura infantil, assim, permanece como um veículo do diálogo com o leitor sobre a sua necessidade de dar sentido às coisas, não importando se o livro é informativo ou ficcional.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Os livros podem ser comparados aos retalhos e tijolos que vão construir a formação da criança, podem abrir muitas portas, melhorando o processo ensino-aprendizagem, abrindo caminhos, podem ser muitas coisas na fantasia infantil (MARTINS, 2012, p. 471).

O ato de ler e gostar de leituras, em alguns casos, são construídos no ambiente familiar. No entanto, na escola esse gosto pode ser ainda mais incentivado. Isso se dá na prática de leituras pelos adultos, no manuseio dos mesmos e nas suas tentativas de leitura. Logo, o espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. A Literatura Infantil tem um papel bastante importante na vida das crianças, seja de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, pois ela pode ser capaz de formar novos cidadãos capazes de ler, escrever e principalmente, criticar, pois ela auxilia na formação da maneira de pensar, sem que essa literatura esteja pautada em valores e ideologias (MARTINS, 2012).

Mendes (2015) afirma em seu artigo, que a criança na idade pré-escolar é um sujeito ativo na construção do seu saber, logo, precisa ser estimulada e incentivada desde cedo. A respeito dos livros, relata que é necessário que haja o contato precoce e sistematizado com livros de qualidade, para que assim consiga desenvolver “a fruição, a sensibilidade estética, a imaginação, o pensamento divergente e a compreensão leitora” (MENDES, 2015, p. 140).

Para a criança em idade pré-escolar é mais relevante conseguir fazer uma leitura de mundo, ou seja, olhar à sua volta e conseguir interpretar aquilo que vê, do que uma escolarização e alfabetização forçada. É necessário estimular o interesse

das crianças pelos livros e principalmente colocá-los à sua disposição. Quanto mais contato a criança tiver com os livros, mais facilidade ela terá de desenvolver sua capacidade imaginativa, sensibilidade estética e até a sua compreensão leitora. A Literatura Infantil tem como papel fundamental suscitar o prazer em ler e ouvir histórias, mas para que se possa formar leitores competentes e críticos, faz-se necessário que haja uma educação literária desde cedo. No entanto, é preciso que tenha contato com obras literárias de qualidade, as quais a permitam ter várias possibilidades de imaginação, aperfeiçoando assim, a sua capacidade imaginante e sensibilidade estética (MENDES, 2015).

Para o melhor andamento desta pesquisa, será necessário realizar uma revisão bibliográfica a respeito da Literatura Infantil, definindo-a brevemente no espaço-tempo em sua história mundial/nacional e de seus leitores, além de uma breve análise de publicações atuais sobre o tema e o desenvolvimento da leitura. Por fim, tem-se como um dos objetivos finais, realizar uma revisão sistemática a respeito da Literatura Infantil, LP, LC, LD e LF. Para isso, serão utilizados alguns Bancos de Dados pré-definidos para a realização da pesquisa de artigos - publicados entre 2010 e 2020 - que abordam esses temas, como: CAPES, Scielo, Pepsic e Google Acadêmico.

Nesse primeiro capítulo abordamos a introdução, a qual retratou uma breve contextualização do conteúdo do trabalho, bem como a sua justificativa e objetivos. Em seguida, a organização dos próximos capítulos se dará da seguinte forma: no segundo, será abordada a revisão de literatura, incluindo a história da Literatura Infantil e seus leitores, LP, LC, LD e LF; para o terceiro abordaremos os objetivos do presente estudo, no quarto a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, ou seja, o método usado para realizar a busca dos artigos e a extração de dados dos mesmos; no quinto a análise e discussão dos resultados encontrados e por fim, no sexto e último capítulo a conclusão final deste estudo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A LITERATURA INFANTIL E SEUS LEITORES

A Literatura Infantil é muito apreciada por crianças, jovens e adultos. Pode estar presente em diversos ambientes, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar o contexto histórico da Literatura Infantil, Ligia Cademartori relata que este gênero situa-se em dois sistemas, sendo o literário e o da educação. No seu sistema de origem, o literário, tem pouco prestígio. Já para esse último afirma “no sistema da educação, ocupa lugar mais destacado, graças a seu papel na formação de leitores, que cabe à escola assumir e realizar.” (CADEMARTORI, 2010, p. 13) e por isso, é comum encontrar aspectos pedagógicos em sua definição.

Cademartori (2010), afirma que a Literatura Infantil é caracterizada pela maneira como se endereça seus textos aos leitores. Logo, quando se traz essa análise, de que o leitor infantil tem uma literatura a ele direcionada, às suas diferentes idades devem ser levadas em conta.

Uma obra de Literatura Infantil é composta por alguns elementos, logo eles precisam estar de acordo com o que cada leitor já dá conta de ler, ou seja, das capacidades leitoras que a criança já alcançou. Cademartori (2010) afirma que “são os modos de expressão, os processos narrativos que definem o público a que o livro está endereçado.” (CADEMARTORI, 2010, p. 16). Além disso, o autor ao escrever sua obra, deve levar em consideração os interesses do público e respeitar as suas características.

As obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos têm potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentido àquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cercada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, [...] (CADEMARTORI, 2010, p. 17).

As obras de Literatura Infantil, tiveram uma transformação bastante importante sobre a interação entre duas linguagens: visual e verbal. É bastante

comum encontrar livros infantis que tem em seu conteúdo palavras e imagens que ocupam o mesmo espaço no livro. Em alguns casos, existem livros apenas com palavras e outros apenas com imagens. Esta última é mais comum quando a obra é destinada para pequenos leitores e principalmente os que ainda não foram alfabetizados, no entanto, isso não é regra.

A tendência atual da produção infantil, no entanto, especialmente em livros para leitores iniciantes, é a valorização dos dois textos, o visual e o verbal, sendo mantida a interação entre eles que estimula múltiplas percepções, possibilitando diversos reconhecimentos e interpretações nas leituras dos textos compostos por diferentes signos (CADEMARTORI, 2010, p. 20).

Levando em conta a maneira como se dá a produção dos livros, é possível identificar algumas características da definição da Literatura Infantil. As obras infantis são escritas e possuem representações artísticas realizadas por adultos. Sendo assim, esse livro direcionado à criança e confeccionado pelo adulto, acaba por ter representações, seja no texto verbal ou visual, da concepção de mundo que este determinado adulto ou sociedade em que está inserido deseja que a criança tenha (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

2.1.1 INFÂNCIA, CRIANÇA... O QUE É SER CRIANÇA?

Mas quem é essa criança?

Para qual infância estão sendo endereçadas as obras de Literatura Infantil?

Considerando as infâncias e faixas etárias, para Manuel J. Sarmiento e Manuel Pinto (1997), não há consenso na determinação das idades de ser criança. Para eles, assim como para Bob Franklin, o qual é referenciado pelos autores, ser criança e ter infância é definido pela experiência de cada ser. Sendo assim, essa experiência não é universal.

Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 17).

Diferentemente da concepção dos autores citados acima, que não definem uma idade específica para ser criança, mas sim as suas experiências de infância, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8069 de 1990, traz uma definição de idade, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 01).

Logo, mesmo que cada criança tenha uma experiência diferente de infância e de ser criança - levando em conta suas trajetórias, culturas e contexto social - por lei, é determinado que criança tem entre zero e doze anos incompletos.

2.1.2 HISTÓRIA DAS HISTÓRIAS INFANTIS: O CONTEXTO HISTÓRICO DAS PRODUÇÕES ESTRANGEIRAS

No contexto histórico da Literatura Infantil, é possível destacar alguns nomes importantes para a sua difusão no mundo. Nomes como: Charles Perrault, autor de Cinderela e Chapeuzinho Vermelho; Irmãos Grimm, em João e Maria e Rapunzel; Christian Andersen, em O patinho feio e Os trajes do imperador; Collodi, em Pinóquio; Lewis Carroll, em Alice no país das maravilhas; Frank Baum, em O mágico de Oz e James Barrie, em Peter Pan, que construíram os padrões de Literatura Infantil. Na época da publicação dessas obras, a criança era considerada como um mini-adulto ou um adulto em potencial, assim como traz Cademartori (2010).

A criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional (CADEMARTORI, 2010, p. 43).

Ao tratar do assunto Literatura Infantil, é importante ressaltar que obras visando esse tipo de público começaram a ter visibilidade no mercado a partir da segunda metade do século XVIII, sendo assim, essas produções e confecções

datam o século anterior. No século XVII, na França, autores como La Fontaine, Fénelon e Charles Perrault tiveram suas obras englobadas como literatura apropriada para as crianças, sendo elas respectivamente: Fábulas, As aventuras de Telêmaco e Contos da Mamãe Gansa. O livro publicado por Perrault causa uma grande apreciação por contos de fadas. No mesmo tempo em que esses fatos ocorriam na França, autores ingleses também desenvolviam obras destinadas ao público infantil (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

No século XVII, o contexto histórico social da Inglaterra mostra que este país encontrava-se em uma crescente devido à industrialização, logo os livros para crianças, são classificados como mercadoria. Durante o século XVIII, tais produções expandem-se, resultando em uma grande proliferação dessas obras. Sendo assim, com a grande admiração que os contos de fadas de Perrault tiveram, somam-se novas obras adaptadas, como: Robinson Crusóe e Viagens de Gulliver (Defoe - 1719 e Swift - 1726, respectivamente). Além disso, como a Literatura Infantil traz muito sobre a capacidade de cada crianças sobre a leitura, pressupõe que a mesma tenha passado pela escola (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Sabendo que os contos de fadas agradavam muito os pequenos leitores, alguns autores, em meados do século XIX, apostaram na produção desse tipo de obra, como por exemplo: coleção de contos de fadas, dos irmãos Grimm (1812); Contos, de Andersen (1833); Alice no país das maravilhas, de Carroll (1863); Pinóquio, de Collodi (1883) e Peter Pan, de Barrie (1911).

No entanto, não foram apenas obras de contos de fadas que ganharam evidência em suas produções, mas também as histórias de aventuras - como: O último dos moicanos, de Cooper (1826); Cinco semanas num balão, de Verne (1863); As aventuras de Tom Sawyer, de Twain (1876); A ilha do tesouro, de Stevenson (1882); entre outras publicações - e histórias que buscavam retratar o cotidiano das crianças, como: Os ovos de Páscoa, de Schmid (1816); As meninas exemplares, de Ségur (1857); Mulherzinhas, de Allcott (1869); Heidi, de Spiry (1881); Coração, de Amicis (1886); entre outras (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

2.1.3 A LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Diferentemente dos países europeus, que deram início às suas produções literárias infantis no final do século XVII, no Brasil, as autoras Lajolo e Zilberman (2007) destacam que o surgimento dessa Literatura Infantil teve início apenas no século XX, mesmo havendo algumas produções datando do século anterior.

Mesmo começando tardiamente, considerando o contexto histórico social brasileiro (próximo à Proclamação da República, em que o país passava por transformações), esse momento mostra-se propício para o aparecimento da Literatura Infantil. Com mudanças decorrentes da troca na forma de governo, a população começa a constituir diferentes públicos, logo pressupõe-se diferentes tipos de publicações, como por exemplo: revistas femininas, romances, material escolar e os livros para crianças. E assim, dentro dessa nova necessidade dos diferentes públicos, em 1905 surge a primeira revista infantil, chamada: O Tico-Tico.

A sociedade brasileira apresentava naquela época um grande apreço pelas instituições escolares e confiavam a elas diferentes tipos de conhecimentos que ela deveria passar às crianças, como por exemplo: valores ideológicos, habilidades, técnicas, conhecimentos culturais, entre outros. Sabendo disso, entre os séculos XIX e XX, iniciam-se a confecção e produção de obras destinadas às crianças, sendo elas a produção didática e literária, com um viés educacional e moral (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

O contato com essa literatura passou a representar o padrão desejado de escolarização e cultura. Assim, grupos começam a ser identificados ou diferenciados, ou seja, identifica-se a alta burguesia - cujo acesso aos livros e à escola eram mais frequentes - e diferencia-se povos mais humildes - que não possuíam acesso aos livros e às escolas. Esse fato tem grande importância para a Literatura Infantil, pois relata qual era o modelo social que esse novo governo desejava para o Brasil. Utilizando-se dessa literatura nacional, iniciava campanhas pela instrução, alfabetização e escola (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

No entanto, foi possível perceber com essa valorização da instrução e da

escola, que os materiais de literatura, que deveriam ser adequados às crianças brasileiras eram bastante precários, pois estavam marcados por obras e, conseqüentemente, conceitos de origem estrangeiras.

Como seria possível formar um cidadão, que tivesse hábitos de leitura sem livros adequados à condição brasileira? Foi a partir desse questionamento e percepção que teve início a produção de livros infantis, direcionado especificamente aos alunos, visando uma ação necessária para a consolidação do Brasil moderno. Essa produção pedagógica e patriótica, foi desenvolvida por diversos intelectuais, jornalistas e professores (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

A partir de então, diversos livros foram escritos, traduzidos e/ou adaptados. Inicialmente, Jansen, Pimentel e Ribeiro foram os autores que se encarregaram por traduzir e adaptar algumas obras estrangeiras às crianças. No entanto, logo outros autores começaram a destacar-se pela produção de livros de Literatura Infantil brasileira, como por exemplo: Júlia L. de Almeida, Adelina L. Vieira, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Tales de Andrade.

Houve também, a necessidade de produção de livros que pudessem ser utilizados como material escolar, trazendo temas folclóricos e temáticos para celebrações escolares. Os autores que destacaram-se nesse momento foram: Arnaldo Barreto, Ramon Roca, Teodoro de Moraes, Presciliana D. de Almeida, Júlia L. de Almeida, Adelina L. Vieira e Alexina de Magalhães Pinto (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Neste contexto histórico e social brasileiro, no qual havia a identificação e diferenciação da população, ou seja, os que possuíam ou não condições de acesso à escola e produções literárias, havia também a intenção de preparar as crianças que frequentavam a escola para ser o futuro do país, como era visado pelas elites da época (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Nos anos próximos a Proclamação da República, o estímulo ao ser patriota e a noção de pátria eram fundamentais para a modernização social tão almejada. A intenção era formar cidadãos semelhantes a um modelo europeu e utilizou-se das obras infantis e da escola para que isso realmente acontecesse. Com livros infantis e produções didáticas que abordassem o patriotismo, os pequenos leitores,

apropriando-se desse instrumento, aprenderiam desde cedo essas noções de pátria e civismo (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Foi a partir de 1921, ano marcado pelo grande sucesso da publicação *Narizinho Arrebitado* de Monteiro Lobato, que o autor começou a investir mais na literatura para crianças, ou seja, a produzir livros com uma linguagem apropriada e que as interessassem. Monteiro Lobato teve grande importância e destaque para a Literatura Infantil, o que fez com que a mesma tivesse fortes traços de sua herança literária (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). “O sentido da obra de Lobato se torna mais evidente quando sua produção literária é contraposta às características da vida cultural brasileira até determinado momento de nossa história.” (CADEMARTORI, 2010, p. 48). Suas obras relatam a vida brasileira e suas características, o que chamou bastante a atenção de seus leitores, levando-os a ver a realidade por meio de conceitos próprios.

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redirecionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro. A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (CADEMARTORI, 2010, p. 53).

Além de Monteiro Lobato, outros autores ganharam destaque durante esse período e foram considerados como modernistas, entre eles: Tales de Andrade, Gondim da Fonseca, Viriato Correia e Malba Tahan (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Nas décadas seguintes, por sua vez, a Literatura Infantil teve sua evolução marcada por obras relacionadas, principalmente, ao folclore e histórias populares, seguidas por algumas publicações de poesias - que passaram a deixar de ter em seus temas os conselhos, ensinamentos e normas, e começaram a abordar os que envolviam o cotidiano infantil. Esse aumento de produções literárias infantis tem uma relação direta com o contexto social histórico em que ela estava inserida. Um contexto marcado pelo avanço da industrialização e modernização, sendo ela

econômica e administrativa do país e, com isso, o aumento da escolarização. Os escritores - José Lins do Rego, Luís Jardim, Lúcio Cardoso, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Guilherme de Almeida, Murilo Araújo e Henriqueta Lisboa - começaram a mostrar um grande interesse em escrever obras retratando o passado do país, o que acabou fortalecendo a ligação entre a literatura e o ensino (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Por volta de 1960, há um grande marco no aparecimento de instituições e programas (QUADRO 1), criados com a intenção de fomentar a leitura e as discussões sobre a Literatura Infantil, dentro de uma condição política e econômica que buscava a modernização do Brasil e conseqüentemente à produção cultural (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

QUADRO 1 - INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS RELACIONADOS À LEITURA

INSTITUIÇÃO	ANO
Fundação do Livro Escolar	1966
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil	1968
Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil	1973
Associação de Professores de Língua e Literatura	1979
Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil	1979

FONTE: LAJOLO e ZILBERMAN (2007)

Partindo do ponto de vista do sistema educacional da Literatura Infantil, sabe-se que a escola tem como responsabilidade o papel de ensinar/inserir à criança no universo da língua escrita. Dessa forma, é possível afirmar que a utilização da Literatura Infantil na escola, se dá devido ao seu papel fundamental no desenvolvimento linguístico e intelectual dos seres humanos:

A poesia e a narrativa oferecem à criança em fase de alfabetização a oportunidade de experimentar a potencialidade linguística, descobrindo as diversas possibilidades de nomeação que mediará sua exploração e entendimento do mundo. O livro e a leitura, apresentados à criança nos seus primeiros anos, podem apresentar a ela uma sedutora razão para o esforço empreendido no processo de alfabetização. O papel da literatura nos primeiros anos é fundamental para que se estabeleça uma relação

ativa entre falante e língua, o que não ocorre sem envolvimento de afeto e emoções (CADEMARTORI, 2010, p. 63).

Dessa maneira, mesmo sabendo que o campo de conhecimento da Literatura Infantil é bastante amplo, ele ainda está bastante relacionado ao educacional. Isto explica-se pelas atribuições dadas à essas obras no passado e também a sua grande utilização nas escolas.

No próximo item, daremos sequência ao tema Literatura Infantil, no entanto, abordaremos mais especificamente as diferentes Leituras realizadas para a criança, o que é e quais os seus conceitos, além do uso de livros infantis nesse processo.

2.2 LITERACIA FAMILIAR, LEITURA PARTILHADA, COMPARTILHADA E DIALÓGICA

A Literatura Infantil é considerada de suma importância desde os primeiros anos de vida de uma criança. Ela a auxilia em seu processo de desenvolvimento, de forma prazerosa e bastante significativa, de sua imaginação, emoções e demais sentimentos, pois permite que a criança ouça, sinta e enxergue “com os olhos do imaginário!” (ABRAMOVICH, 1995, p. 17). O contato com os livros desde cedo, pode despertar o prazer pela leitura para esses pequenos leitores (MASSONI; CHRISTIANO).

O contato com o mundo de leituras e escritas, começa muito antes de realmente aprender a ler e escrever “Existe leitura antes da leitura dos textos escritos. É a leitura do texto oral. Esse ato de leitura é inerente ao fato de pôr em movimento o pensamento” (PARRA, 2010). De acordo com Frier (2006), é o adulto quem vai proporcionar momentos em que a criança descubra as funções da escrita e como utilizá-la como um instrumento de interação social. Quando a criança participa de uma LP, ela precisa perceber-se como uma co-construtora do sentido do que está ouvindo e assim, conecta-se com a escrita oralizada e, para isso, é primordial que esteja atenta.

A LP ou LC é conhecida como o ato de se ouvir uma história contada em voz alta por um adulto, sendo que podem haver uma ou mais crianças no mesmo

espaço. No entanto, para se ouvir uma história faz-se necessário ficar calmo, em silêncio, compreender quais são os momentos de observar uma ilustração e de virar a página (FRIER, 2006). Há diversos estudos que comprovam o impacto positivo que as leituras e contações de história oferecem no processo de aprendizagem das crianças:

Por que, de fato, lemos para as crianças? Por que gastamos tanta energia humana e mesmo econômica em torno do ato de ler com crianças pequenas? Não lemos assim para que as crianças se tornem no final muito bons leitores, mas porque sabemos que essas leituras permitem instalar alguma coisa de fundamental para uma criança: a descoberta de que os textos são coisas que têm um sentido, muitos sentidos, e que cada sujeito deve trabalhar um pouco para chegar a construir sentido na sua mente. É a retomada daquilo que se passou no começo com a língua estritamente oral. O bebê compreende rapidamente que o que dizem os adultos, o movimento de sua boca, o som têm um sentido que ele interpreta. Essa função interpretativa já é colocada quando começamos a ler para as crianças os textos, e se elas são tão sensíveis à voz e aos nossos rostos é porque leem permanentemente. Não sabemos o que elas compreendem, mas sabemos que compreenderam alguma coisa e que uma espécie de movimento psíquico aconteceu. Cada criança constrói coisas diferentes que não são também as mesmas que as dos adultos, exatamente como na leitura do mundo em que sabemos que o bebê não analisa as informações como o adulto (PARRA, 2010).

Alguns autores consideram que a LC é um campo de leitura amplo e que podem existir subtipos de LC, como é o caso da LD. Queiroz (2017) relata que nesse tipo de leitura são “usadas estratégias que estabelecem a ocasião para verbalizações sob controle das ilustrações e da história (perguntas abertas intercaladas com a leitura)” (QUEIROZ, 2017, p. 08).

Ao referenciar Whitehurst et al., (1988), Queiroz (2017) afirma que na LD, durante a leitura, o leitor adulto (familiares, docentes ou cuidadores) devem ler em voz alta e encorajar o diálogo e fala da criança. Esse ato de encorajar pode ser feito de algumas maneiras, seja incentivando-a a completar frases, a responder perguntas abertas utilizando os Q'S e/ou relacionando a história às experiências da criança (QUEIROZ, 2017). Além disso, essa leitura pode também favorecer o desenvolvimento da criança no que se refere ao letramento, o que pode acontecer antes de entrar no ensino formal.

O contato que a criança tem com ambientes letrados, também chamados “ambientes de Literacia”, acontece muito antes de entrar na escola (VILHENA, 2006;

PACHECO, 2011; MATA, 2012; HICKMANN, 2020). No entanto, ela não ocorre de maneira espontânea, ou seja, faz-se necessário que haja oportunidades favoráveis, que sejam também significativas e relevantes para tal aquisição. Para Vilhena (2006) é possível denominar LF como o “envolvimento dos pais, família ou comunidade na aquisição da leitura e da escrita dos seus filhos, através de diversas atividades e práticas” (VILHENA, 2006, p. 01).

Como já relatado anteriormente, para que haja a compreensão da leitura, faz-se necessário que o ambiente seja propício para isso e também, que sejam construídos sentidos e dimensões cognitivas, linguísticas e sociais. Nesse sentido o contexto familiar é de máxima importância para a criança, pois o acesso que elas “têm a materiais de leitura e os hábitos de leitura dos pais se constituem como fatores que podem influenciar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes e se tornam importantes elementos a serem investigados” (HICKMANN, 2020, p. 49).

Ao abordar a LF (e concordando com a posição dos autores Morrow, Paratore e Tracey - 1994), Mata (2012) relata que há muita disparidade na maneira como a mesma é encarada e, por isso, descreve-a como algo complexo, tendo um caráter “Multifacetado consoante as funções, utilizações, necessidades, origens que assume em cada momento e em cada família” (MATA, 2012, p. 221).

Na LF há um conjunto de recursos que podem ser utilizados para influenciar tal prática, sendo eles: físicos, sociais e simbólicos. Para os recursos físicos faz-se necessário considerar o tempo (propício para a leitura), o espaço (em que haja conforto, luminosidade e que seja possível concentrar-se) e os materiais disponíveis (incrementando a qualidade da história). No que se refere aos recursos sociais o principal ponto é a qualidade das interações, as quais são estabelecidas entre os familiares. Por fim, os recursos simbólicos seriam as rotinas criadas, sejam elas para o entretenimento no momento da história ou não (MATA, 2012).

A prática de leitura de histórias para crianças faz com que as suas experiências e vocabulário ampliem-se. Além disso, pode despertar seu interesse em leituras e manuseio de livros diversos (MATA, 2012).

A Literacia é promovida inicialmente pela interação entre pais e filhos e, uma das práticas mais utilizadas é a leitura de histórias, no entanto, também são considerados o ato de escrever listas, recados e compartilhar histórias. “Entende-se que os pais vão ser um elemento fundamental no progresso da criança, pois são eles que promovem o crescimento a nível emocional, cognitivo e da linguagem” (VILHENA, 2006, p. 01). Ela tem grande importância pelo fato de envolver a interação social, que é fundamental para que a aprendizagem das crianças aconteça.

Um termo bastante utilizado no que diz respeito a Literacia é a Literacia Emergente, sendo caracterizada por um processo cultural, pela “apropriação que a criança faz da leitura e da escrita tem por base o conhecimento que ela tem do mundo, sendo assim, diferente entre culturas” (VILHENA, 2006, p. 04); social, “pois a apreensão feita pela criança vai estar envolvida em diversas interações, formais ou informais, que vão ser direta ou indiretamente mediadas pelos outros” (VILHENA, 2006, p. 04/05) e conceitual, pois “uma vez que a criança nesta aquisição vai construindo hipóteses, confirmando-as ou não mais tarde e reconstruindo se necessário essas mesmas hipóteses, fazendo assim concepções próprias acerca do processos da linguagem escrita” (VILHENA, 2006, p. 05).

Esse conhecimento - adquirido antes de entrar no ensino formal - se dá por meio de experiências informais, onde a criança atua como observadora do mundo letrado que a rodeia. Nesse sentido, define o conceito de Literacia Emergente como algo que engloba todos os conhecimentos adquiridos pela criança antes de entrar na escola (PACHECO, 2012).

É no contexto familiar, que ocorre a LF, definida como o modo “como os pais usam a literacia nas suas rotinas diárias, nas atividades que desenvolvem junto dos filhos, e na forma como favorecem o contato e a acessibilidade com os diversos suportes e materiais de escrita” (PACHECO, 2012, p. 01). É válido ressaltar que cada família é diferente, logo fazem uso da leitura e escrita de maneiras diversas.

a família apresenta determinadas crenças e valores que decorrem de um determinado contexto social e cultural e que regulam e dirigem o desenvolvimento das suas práticas de literacia familiar. Neste sentido, surgem investigações que evidenciam que as crenças que os pais têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita e sobre o seu papel nessa

aprendizagem são relevantes para compreender as suas práticas e as características dos diversos ambientes de literacia familiar. Por outro lado, as investigações têm salientado que a literacia familiar parece ter algum impacto na aquisição e desenvolvimento da literacia emergente e, mais tarde, na aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, ainda não é clara a relação entre crenças dos pais, práticas e ambientes de literacia familiar e literacia emergente. Na medida em que há estudos que apontam para que as crenças dos pais são mediadas pelas práticas de literacia dos pais, influenciando indiretamente a literacia emergente (PACHECO, 2012, p. 01/02).

A família, segundo Pacheco (2012), faz parte de um recurso cultural importante para o desenvolvimento da criança. Dessa forma, é possível compreender o fato de como cada família, estando em um determinado contexto social, influencia na escolha e desenvolvimento das práticas de Literacia da criança.

Morrow (1994), referenciado por Pacheco (2012), identifica algumas ideias fundamentais para a compreensão do termo LF, sendo elas:

- 1) Ao modo como os pais, crianças e outros membros da família usam a literacia em casa e na comunidade;
- 2) Às actividades do quotidiano, ou seja, ao uso da literacia nas rotinas da família que surgem naturalmente nas tarefas que envolvem os membros da família;
- 3) Ao uso da literacia em diferentes tipos de actividades como o desenhar, escrever (cartas, recados, listas de compras, etc.), ler histórias, conversar, etc.
- 4) Às interacções que ocorrem, quer espontaneamente entre pais e filhos ou as iniciadas pelos pais;
- 5) Ao modo como cada família usa a literacia de acordo com o seu nível cultural, etnia;
- 6) Às actividades de literacia que são proporcionadas por instituições extrafamiliares, mas que têm o propósito de ajudar e apoiar a aquisição e o desenvolvimento de comportamentos mais formais de literacia entre pais e filhos, isto é, actividades mais ligadas ao papel da escola;
- 7) Às actividades de literacia que são orientadas por instituições extrafamiliares que incluem a família em tarefas como a leitura de histórias, os trabalhos de casa ou o envolvimento dos pais na escrita de peças de teatro (PACHECO, 2012, p. 34).

Analisando as principais ideias de LF, determinadas por Morrow (1994), a autora define que o desenvolvimento dessa Literacia na criança, inicia com a interação e envolvimento entre pais e filhos. A família, em todas as suas práticas, seja leitura em casa ou fora, feita em papéis ou em recursos digitais, influencia e auxilia a criança no processo de desenvolvimento da sua capacidade literária (PACHECO, 2012).

De acordo com Cruz (2011), a LF é um termo novo e “engloba o conjunto de práticas a que os Pais, as crianças e os membros da família recorrem e que estão associadas à leitura e à escrita em casa ou noutros contextos” (CRUZ, 2011, p, 38). Foi a partir da segunda metade do século XX, que teorias sobre a Literacia Emergente começaram a alterar concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita das crianças, mostrando a importância dos pais nesse processo de desenvolvimento literário. Sendo que antes, defendiam a ideia de que as crianças não deveriam ser estimuladas para a leitura e escrita se não estivessem preparadas para tais estímulos.

A partir de então, vários estudos sobre as práticas de leituras em contextos familiares começaram a ser estudadas, sendo a mais comum a leitura partilhada de histórias, a qual envolve diretamente a interação entre pais e filhos (CRUZ, 2011). Um interesse crescente por parte dos estudiosos sobre como essas práticas de leitura de histórias infantis poderiam influenciar na aquisição de leitura e escrita e no desenvolvimento do vocabulário da criança (SANTOS, 2020).

De acordo com um estudo realizado por Santos (2020), os resultados de diversas pesquisas estrangeiras nessa área mostram que o fato de ler contos para crianças, de determinada família estudada, favoreceu para que a criança desenvolvesse conhecimentos de “construção de significado de histórias ao iniciarem a etapa de escolarização” (SANTOS, 2020, p. 39/40).

Os estudos têm demonstrado que nos lares onde há leitura freqüente tanto dos pais quanto das crianças, diálogo, acesso fácil e freqüente a materiais de leitura e escrita e as crianças são reforçadas positivamente sobre o seu desempenho em atividades de letramento, observam-se efeitos positivos nas habilidades específicas de leitura e escrita (SANTOS, 2020, p. 40).

Já no Brasil, Santos (2020) relata um estudo em que os dados foram retirados a partir das representações sobre o comportamento de leitura das crianças, por meio do olhar de suas mães. Afirma por fim, que é necessário que hajam novos estudos na área para o aprofundamento dos aspectos observados (SANTOS, 2020).

O fato de ouvir uma leitura, auxilia a criança no processo de letramento mesmo que ainda não seja alfabetizada, ou seja, há nesse momento, o acesso ao discurso escrito em formato de diálogo oral. Além disso, faz com que haja uma melhor compreensão sobre os “conhecimentos semânticos e sintáticos, compreensão de narrativa, conhecimento das convenções da palavra impressa” (FLORES; SANTOS; AMADEU e DIAS, 2013, p. 712), vocabulário, estrutura do texto e demais componentes de um texto.

Aprender a escrever, a ler e compreender a escrita é aprender uma nova modalidade do tempo. Os contos deslizam uma temporalidade muito particular reportando a história, pela simples forma “era uma vez”, a um tempo muito longínquo. Se houver uma quantidade de temporalidade (tempo histórico, tempo dos contos, tempo físico, tempo mítico, tempo psíquico, tempo da memória e tempo biológico), só o tempo da língua é o mesmo para todos (PARRA, 2010).

Parra (2011), considera de máxima importância o papel da família na vida da criança. Além disso, estabelece uma tríade: o bebê, a família e a biblioteca/livro. Apenas é possível perceber que o bebê/criança tem interesse por livros se o adulto percebe e possibilita a interação entre os mesmos. Ler para as crianças promove diversos ganhos, como em seu desenvolvimento literário, linguístico, cognitivo e afetivo (CRUZ; RIBEIRO; VIANA e AZEVEDO, 2012).

Qualquer leitura é um ato de amor, já que coloco em movimento o pensamento de um autor ao mesmo tempo que coloco em movimento minha própria atividade psíquica. Pôr em movimento o pensamento de um autor ausente é algo importante, uma espécie de compromisso dos vivos, uma forma de dizer que o pensamento é imortal e se põe em movimento quando outro pensamento o solicita. Interessar às crianças ler o mundo psíquico lhes permite se interessar na leitura do livro. É porque se interessa pela leitura de seu próprio livro psíquico, e pelo dos outros, que o destino humano toma toda a sua forma (PARRA, 2011).

Por fim, consideramos aqui que, ambos os termos: LP, LC, LD ou Literacia, realizadas em um ambiente familiar é marcada pela maneira como a mesma se dá, ou seja, quais são os suportes utilizados, as maneiras e tons de voz usados, os momentos predeterminados e as interações sócio afetivas marcadas durante essa leitura. Além do mais a LP e LC pode ser tratada como sinônimos e amplas, enquanto a LD e LF seriam um dos seus subtipos.

Vale ressaltar também, que essa leitura deve ser realizada em um momento próprio para a mesma, sem estar correlacionado com outras atividades familiares,

pois “O ‘tempo de ler’ é um tempo que não se sobrepõe a nenhum outro. Quando se lê uma história para uma criança, solicita-se dela que esteja disponível para essa atividade” (FRIER, 2006, p. 336).

3 OBJETIVOS

Para que a presente pesquisa seja realizada, torna-se necessário pautar alguns objetivos para conseguir alcançar determinados resultados. O objetivo geral da pesquisa é:

- *Investigar quais são as características da produção científica brasileira dos últimos dez anos, a respeito da Leitura Partilhada, Leitura Compartilhada, Leitura Dialógica e Literacia Familiar.*

Como objetivos específicos têm-se:

- ❖ Contextualizar historicamente o desenvolvimento da Literatura Infantil;
- ❖ Mapear os artigos publicados entre 2010 a 2020 referentes à LP, LC, LD e LF;
- ❖ Analisar as aproximações e divergências dos artigos mapeados, referente as suas definições, participantes e aos instrumentos utilizados.

4 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa é a revisão sistemática, visando identificar - por meio de artigos que abordam os temas de Literatura Infantil, LP, LC, LD e LF. - as suas aproximações.

A revisão sistemática é uma metodologia consideravelmente recente, sendo criada pelo pesquisador Gene Glass em 1976, a partir do conceito de metanálise, as quais mesmo sendo consideradas, em alguns casos como sinônimos, possuem significados divergentes, pois “Revisão sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, podendo ou não incluir uma metanálise” (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014, p. 55). Essa metodologia consolidou-se primeiramente na área da saúde ao final da década de 1980.

Segundo Galvão e Pereira (2014) é classificada por ser uma investigação “bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO e PEREIRA, 2014, p. 183). Além disso, estas revisões devem ser abrangentes e não tendenciosas.

Para a realização desta revisão em específico, foram definidos alguns passos para a sua construção, como por exemplo: escolha da questão da pesquisa, plataformas de pesquisa para a recolha dos artigos e palavras-chave (descritores); realização da busca, armazenamento e escolha (por meio de critérios pré-definidos) de obras encontradas; coleta de dados dos trabalhos; avaliação; síntese e interpretação dos mesmos (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014).

Dessa forma, a obtenção dos resultados, inicialmente, ocorreu por meio da pesquisa inicial de revisão teórica, a fim de ter uma maior familiarização com os temas a serem revisados posteriormente. Em seguida, realizou-se a busca em Bancos de Dados (Periódicos CAPES, Scielo, Pepsic e Google Acadêmico), utilizando as seguintes palavras-chave além de variações das mesmas: Literatura Infantil, LP, LC, LD e LF.

A segunda etapa consistiu na leitura detalhada dos artigos pré-selecionados,

para verificar a sua pertinência ou não para a pesquisa. Para isso, tornou-se necessário organizar os pontos que os artigos deveriam contemplar para que fizessem parte dessa pesquisa, ou seja, ele precisava se enquadrar em algumas especificações: (1) Ser publicado entre os anos 2010-2020; (2) Abordar LP e/ou LC e/ou LD e/ou LF e sua influência para a criança; (3) Ser uma pesquisa empírica; (4) Possuir, na pesquisa, uma amostra que envolva crianças (com idade de 3 anos até o último dos anos iniciais do Ensino Fundamental) ou participantes diretamente envolvidos na pesquisa com elas (familiares, cuidadores ou professores). Tendo essas especificações descritas o processo de seleção tornou-se mais plausível e com a análise realizada, foram selecionados um total de quatorze artigos para compor a revisão sistemática.

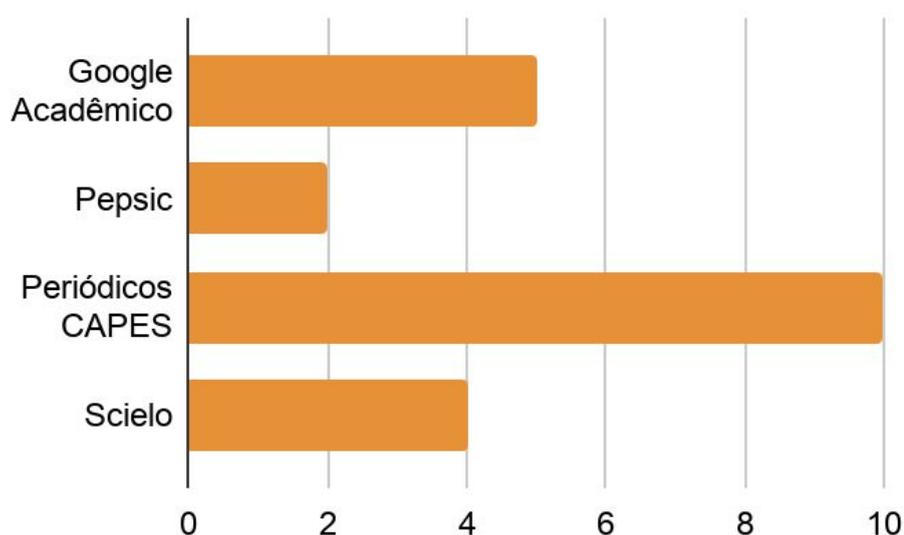
Os artigos que foram selecionados para compor a pesquisa, passaram por uma segunda leitura, com o objetivo de melhor identificar seus principais aspectos, tais como: objetivos, participantes, método de pesquisa, resultados e possíveis definições de temas).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após definir os descritores, a primeira etapa dessa pesquisa pode ser descrita em dois principais momentos, sendo válido ressaltar que em todas as buscas o único filtro aplicado foi referente aos anos de publicação dos artigos. O primeiro refere-se às buscas nas plataformas: Periódicos Capes, Scielo e Pepsic, e o segundo com as buscas no Google Acadêmico. Referente a primeira plataforma, das 69 publicações, apenas 21 mostravam-se inicialmente aptas a compor a presente pesquisa. A segunda plataforma disponibilizou um total de 19 artigos, dos quais apenas 10 foram salvos. E na terceira foram encontrados e selecionados apenas dois. O segundo momento, referente à busca no Google Acadêmico, mostrou um total de 1046 e somente 16 foram selecionados. Esse número consideravelmente baixo, comparado com o número total, pode ser explicado pelo fato de que nessa plataforma muitos dos títulos encontrados, além de serem duplicados, eram referentes a teses, dissertações, livros e/ou capítulos.

Observando apenas os artigos selecionados, considerando os repetidos, nota-se a grande predominância de artigos encontrados na Plataforma de pesquisa Periódicos CAPES.

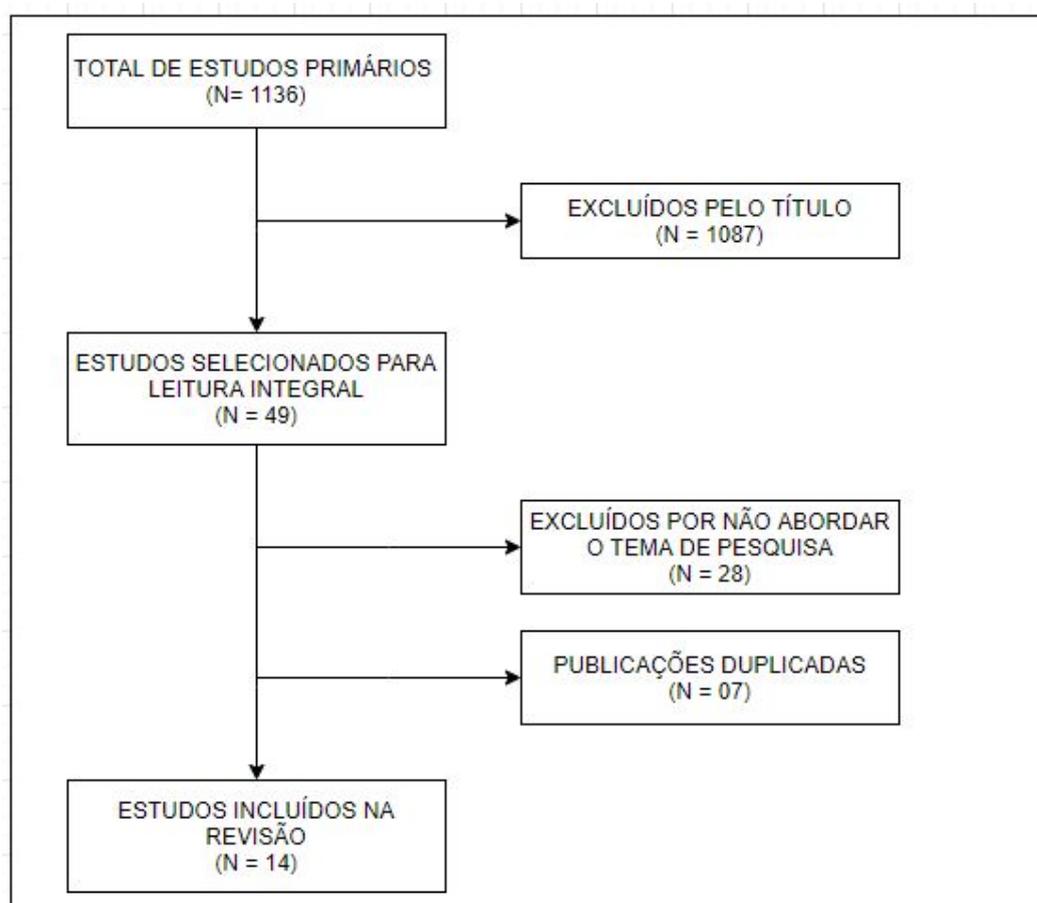
FIGURA 01 - PLATAFORMAS UTILIZADAS PARA BUSCA DE ARTIGOS



FONTE: A autora (2020)

Os artigos pré-selecionados a partir do seu título, foram salvos e organizados em uma planilha. Nessa planilha foram transcritos o/os autor/res, tipologia (artigos), anos de publicação, título, descritores utilizados para encontrá-lo, link de acesso, base utilizada e o estilo da pesquisa (empírica ou teórica). Os achados nos dois momentos, inicialmente foram organizados em planilhas diferentes e posteriormente ordenados em uma única para melhor organização.

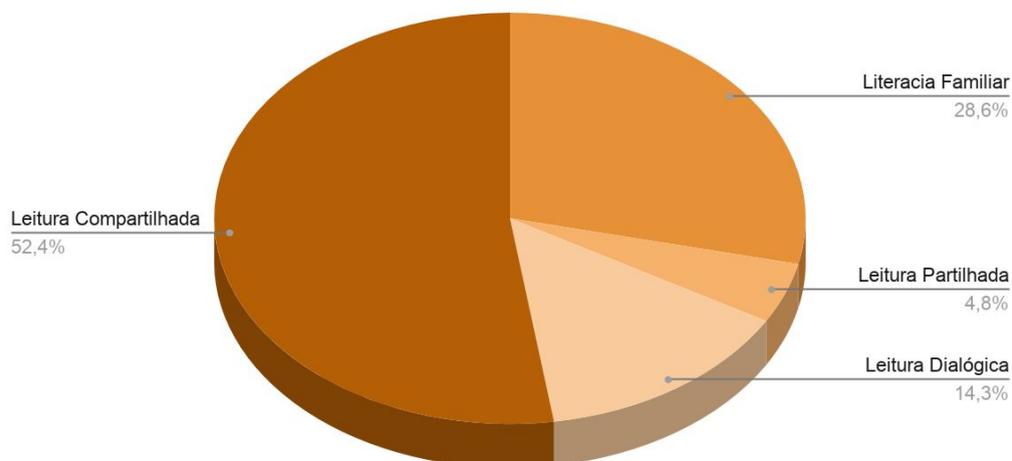
FIGURA 02 - FLUXOGRAMA DO PROCESSO DE SELEÇÃO



FONTE: A autora (2020)

Compreendendo o número total de selecionados incluindo os repetidos, observa-se que eles abordam em sua grande maioria a LC, com um total de 52,4% estudos. Em seguida, tem-se 28,6% produções que abordam a LF. Por fim, apresentando uma menor quantidade nota-se a LD e LP (14,3% e 4,8% artigos, respectivamente). É válido ressaltar que essa porcentagem refere-se ao número de produções encontradas e selecionadas para a composição do presente estudo.

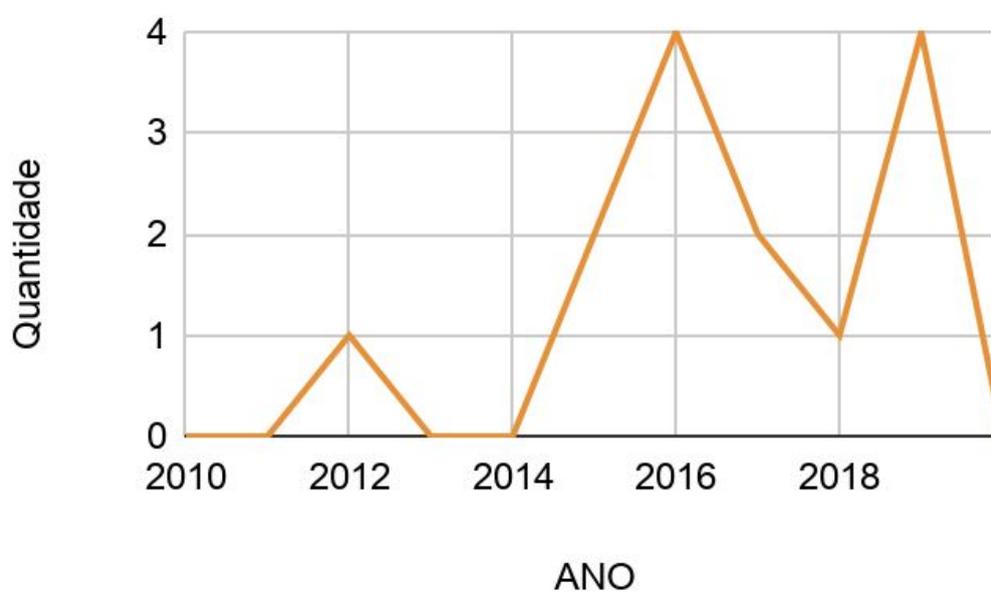
FIGURA 03 - PORCENTAGEM DE ENCONTRADOS PARA CADA DESCRITOR



FONTE: A autora (2020)

Os anos de 2016 e 2019 apresentaram o maior número de publicações dos selecionados. Diferentemente dos anos 2010, 2011, 2013 e 2020, que não são referentes às publicações dos trabalhos utilizados na presente revisão.

FIGURA 04 - QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO



FONTE: A autora (2020)

4.1 ANÁLISE DOS ARTIGOS

No artigo 01 (A1) as autoras Pereira, Gabriel e Justice (2019), o denominam como: “O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil” e apresentam dois principais objetivos: “Determinar a frequência em que os professores fazem perguntas durante a leitura compartilhada de livros com os alunos” e “Determinar os tipos de perguntas mais frequentes, em relação às perguntas básicas versus complexas”. Participaram deste estudo nove professores com seus respectivos alunos. Referente a análise dos dados, os pesquisadores utilizaram uma versão adaptada do SABR (ferramenta projetada para codificar as sessões de leitura compartilhada). Utilizaram apenas o código Short-form do programa, o qual categoriza falas em formato de perguntas feitas pelos docentes no momento da leitura (PEREIRA; GABRIEL; JUSTICE, 2019).

Após finalizar a análise desses dados, as autoras relatam que quando a criança é convidada a interagir ela sai da situação de escuta passiva, o que é importante pois a estimula em suas experiências com o vocabulário e a linguagem, seja ela oral ou escrita, além de favorecer a imaginação de desenvolvimento linguístico-cognitivo (PEREIRA; GABRIEL; JUSTICE, 2019).

No artigo 02 (A2) “Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada” as autoras Menotti, Domeniconi e Costa (2018) tem como objetivo central verificar os efeitos de uma capacitação realizada com professores do ensino infantil para a realização de estratégias específicas na leitura compartilhada e a generalização dessas estratégias em outras atividades cotidianas de estimulação da linguagem oral. Participaram dessa pesquisa quatorze professores da Educação Infantil e seus respectivos alunos. As pesquisadoras utilizaram o instrumento EVALOE, cujo objetivo principal é avaliar como os docentes facilitam o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos. Para isso, realizou-se a observação na sala de aula e entrevistas semiestruturadas (MENOTTI; DOMENICONI; COSTA, 2018).

Referente a análise dos dados obtidos, é importante ressaltar que apenas treze docentes finalizaram a pesquisa. Nota-se que dez dos treze professores apresentaram uma pontuação maior após a capacitação. Houve um aumento significativo no uso de todas as estratégias pelos docentes, no entanto, a mais utilizada foi a de dar significado às palavras importantes, o que auxiliou mais na compreensão do texto. A capacitação feita com os professores foi responsável por um grande impacto no comportamento dos professores durante a Leitura Compartilhada (MENOTTI; DOMENICONI; COSTA, 2018).

No artigo 03 (A3) os autores Rogoski, Flores, Gauche, Coêlho e Souza (2015) denominam o de “Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas” e apresentam como objetivo investigar os efeitos da leitura dialógica sobre a compreensão de um romance infanto-juvenil em dois meninos de 9 e 10 anos. O estudo é uma continuação da pesquisa de Rogoski et al realizado em 2013, com os mesmos participantes. (ROGOSKI; FLORES; GAUCHE; COÊLHO; SOUZA, 2015).

Ao analisar os resultados os autores compreendem que as mudanças realizadas no planejamento mais detalhado das intervenções e no treinamento da mediadora resultaram em um melhor desempenho nesse estudo (ROGOSKI; FLORES; GAUCHE; COÊLHO; SOUZA, 2015).

O artigo 04 (A4) “Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com síndrome de Down” as autoras Bonagamba e Schmidt (2019) têm como objetivo principal “Investigar a aprendizagem de relações entre palavras e figuras (um substantivo – nome de uma fruta; e um adjetivo – nome de uma cor) por crianças com Síndrome de Down e com desenvolvimento típico, a partir da leitura repetida de uma história” (BONAGAMBA; SCHMIDT, 2019).

Os resultados indicam que a leitura compartilhada e os estímulos visuais não foram suficientes para que houvesse a aprendizagem das palavras-alvo pelas crianças com Síndrome de Down, embora tenham verificado a aprendizagem das palavras pelas crianças com desenvolvimento típico (BONAGAMBA; SCHMIDT, 2019).

Os autores Medeiros e Flores (2016), no artigo 05 (A5) “Compreensão de

contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa”, relatam que essa pesquisa é uma continuidade de um estudo realizado por Flores, Pires e Souza (2014). Teve como objetivo principal investigar os efeitos da Leitura Dialógica sobre a compreensão de contos de Grimm, de modo a contribuir com a ainda escassa literatura sobre os efeitos da Literatura Dialógica sobre a compreensão de narrativas. Para isso, participaram da pesquisa três alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública - Brasília (MEDEIROS; FLORES, 2016).

Os autores concluem o artigo ressaltando que a Leitura Dialógica favoreceu a compreensão dos contos e que seus benefícios vão além dos ganhos de vocabulário e compreensão textual (MEDEIROS; FLORES, 2016).

No artigo 06 (A6) as autoras Garcia, Vaz e Schmidt (2016) o denominam “Leitura compartilhada de livros e aprendizagem de palavras em crianças pré-escolares” e tem como objetivo principal verificar se crianças na faixa etária de três anos podem aprender mais facilmente relações nome-figura a partir da leitura de histórias ilustradas, lidas para elas com a apresentação de dicas sociais fornecidas por um adulto, em comparação com a leitura sem tais dicas. Para isso, participaram do estudo doze crianças com três anos de idade (GARCIA; VAZ; SCHMIDT, 2016).

A análise dos resultados se deu com auxílio da filmagem das sessões, nas quais foi possível compreender que na condição sem dicas houveram quatorze acertos dentre 24 possibilidades (onde seis crianças acertaram nas duas sondas) e na condição com dicas, obtiveram quinze acertos, novamente seis crianças acertaram todas as palavras nas duas sondas. Os resultados mostram que 50% dos participantes aprenderam duas palavras das histórias lidas, o que reforça a ideia de que crianças podem aprender novas palavras (desconhecidas) a partir da exposição a elas (GARCIA; VAZ; SCHMIDT, 2016).

No artigo 07 (A7) “Efeitos de oficinas de contar histórias com livros infantis realizadas com familiares de crianças surdas” as autoras Nascimento e Kessler (2015) têm como objetivo central analisar os efeitos nas estratégias utilizadas por familiares de crianças surdas ao contar história por meio de livros infantis, antes e

depois de oficinas com fonoaudiólogo. Para a realização da pesquisa foram selecionadas três famílias que acompanhavam as crianças na terapia fonoaudiológica (uma avó e criança e duas mães e crianças) para participarem. A pesquisa foi desenvolvida em três momentos, sendo: a composição da amostra, gravações de vídeos durante a leitura de histórias e oficinas sobre brincar e contar histórias (NASCIMENTO; KESSLER, 2015).

Esse estudo mostrou que as oficinas com familiares de crianças surdas têm um potencial bastante benéfico para a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças (NASCIMENTO; KESSLER, 2015).

No artigo 08 (A8) os autores Araújo, Sperb e Bittencourt (2016) denominaram-o de “Termos mentais na contação de histórias e a teoria da mente das crianças” e afirmam que a teoria da mente desenvolve-se por meio das interações e é a relação entre o comportamento das pessoas e o que se passa na sua mente (habilidade sociocognitiva). O objetivo central desta pesquisa é verificar a relação existente entre o uso de termos mentais nas narrativas de mães em atividades de contação de histórias e o desempenho das crianças em tarefas que avaliam a teoria da mente. Participaram desta pesquisa 50 indivíduos, sendo 25 mães e 25 crianças, com idades entre 4 e 5 anos (ARAÚJO; SPERB; BITTENCOURT, 2016).

É possível identificar que as mães do grupo que tiveram a maior porcentagem de acertos na atividade, utilizaram com bastante frequência os termos mentais de cognição clarificada e afetos clarificados. Em contraponto, as mães do outro grupo empregaram esses termos com uma frequência menor. Por fim, compreendem que o maior número de termos mentais empregados pelas mães auxiliou no melhor desempenho das crianças na atividade proposta (ARAÚJO; SPERB; BITTENCOURT, 2016).

No artigo 09 (A9) “Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade” as autoras Salvador e Martins (2017) definem duas questões norteadoras (1- De que modo as práticas de literacia familiar, o conhecimento do alfabeto e a consciência fonêmica predizem os resultados em leitura numa fase inicial da aprendizagem?; 2- De que modo as

práticas de literacia familiar, o conhecimento do alfabeto e a consciência fonêmica e os resultados em leitura numa fase inicial de aprendizagem predizem os resultados em leitura no final do 1º ano?). Participaram desta pesquisa 74 crianças do 1º ano, de três escolas públicas de Lisboa (SALVADOR; MARTINS, 2011).

Analisando os resultados, foi possível perceber que no primeiro momento as crianças conheciam em média 18 letras do alfabeto e que conseguiam ler oito das dezoito palavras. No segundo momento tem um aumento da variância de resultados, ou seja, esse aumento tanto nas variáveis psicolinguística quanto de entretenimento são diretamente associados ao aumento dos resultados em leitura da fase inicial da aprendizagem das crianças. Além do mais, esse aumento foi notado após serem adicionadas variáveis linguísticas às práticas de literacia familiar. As autoras concluem que não se pode afirmar que as práticas de literacia familiar tem relação direta com o sucesso ou não sucesso da aquisição da leitura, por isso recomendam um estudo futuro com amostras maiores (SALVADOR; MARTINS, 2011).

O artigo 10 (A10) os autores Pinto e Lopes (2016) o denominaram de “Literacia pré-escolar e desempenho na leitura na instrução primária”. O objetivo central deste estudo é perceber se crianças provenientes de três jardins de infância com modelos educativos diferentes, apresentam no que tange ao processamento fonológico, ao reconhecimento de letras, palavras e a velocidade leitora, ao longo do 1º e 2º ano de escolaridade. Participaram da pesquisa 70 crianças, de três instituições diferentes (PINTO; LOPES, 2016).

Analisando os resultados, os pesquisadores identificaram que o desempenho superior dos alunos de uma das escolas, pode se dar por duas razões: por permitirem que seus alunos tornem-se leitores automáticos desde cedo e pela compreensão leitora deles relacionar-se com o ensino específico de leitura (PINTO; LOPES, 2016).

Os autores Guevara, Queiroz e Flores (2017), no artigo 11 (A11) “Leitura dialógica adaptada para uma criança com transtornos do espectro autista: um estudo preliminar” têm como objetivo principal adaptar um procedimento com esse tipo de leitura para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O

participante foi um menino (5 anos - 1º anos do Ensino Fundamental) diagnosticado com TEA. Os dados foram colhidos a partir de uma entrevista com os pais, filmagens das sessões e observação de comportamento (GUEVARA; QUEIROZ; FLORES, 2017).

Observando os resultados é possível compreender que é possível sim adaptar a Leitura Dialógica para crianças com TEA e que esse fato é benéfico e de grande importância para o desenvolvimento, engajamento e interação verbal. Os pesquisadores relatam que um dos resultados com maior importância trata-se de perguntas feitas espontaneamente ao mediador, indicando uma interação direta entre eles. Porém indicam que há a probabilidade desse fato ter acontecido por conta de uma imitação do comportamento do mediador (GUEVARA; QUEIROZ; FLORES, 2017).

O artigo 12 (A12) é denominado pelos autores Brás, Teixeira e Castanheira (2019) como “A promoção da leitura (literária): Projeto ‘A biblioteca vai à casa’” e tem como função descrever a realização de um projeto, cujo nome é “A biblioteca vai à casa”. Esse projeto teve como objetivos, além de envolver as famílias no processo de leitura: compreender as concepções das famílias em relação ao livro e à literatura para a infância; problematizar as práticas de leitura implementadas em casa; promover hábitos de leitura em família, fornecendo propostas baseadas em obras de literatura para a infância de reconhecida qualidade (BRÁS; TEIXEIRA; CASTANHEIRA, 2019).

As crianças que participaram da pesquisa (19) tinham várias opções de livros à disposição para poder fazer a escolha de qual levaria para casa. Ao ser escolhido, o livro poderia ficar na casa da criança durante uma semana, para ser manuseado, lido, explorado e (re)contado. Além disso, as crianças precisavam realizar uma atividade, que consistia na elaboração de um objeto qualquer, que possibilitasse à criança partilhar essa experiência da leitura com as outras crianças da sala. O objetivo do projeto foi atingido, durante todo o processo foi possível perceber o envolvimento das famílias que levaram o livro para casa. Todo o dia que era destinado a escolha do livro existia um grande ânimo dos alunos (BRÁS; TEIXEIRA; CASTANHEIRA, 2019).

Os autores Prego e Mata (2012), no artigo 13 (A13) “Práticas de literacia familiar em Benguela (Angola): Um estudo exploratório”, apontam que vários estudos mostram que o processo de aprendizagem da linguagem escrita começa muito antes de entrar na escola (ensino formal). Além disso, mostram que em todas as famílias existe a prática de literacia familiar, mesmo não sendo igual para todas. O objetivo principal do estudo é proceder a uma primeira caracterização das crenças, práticas e o ambiente de literacia de famílias da cidade de Benguela, com um filho ou filha a frequentar o 1º ano de escolaridade. Obtiveram onze participantes adultos (cujas habilidades literárias divergem) que vivem com crianças que frequentam o ano inicial de escolaridade (PREGO; MATA, 2012).

Os autores concluem que com esse estudo foi possível compreender a crença de que a escola recebe a maior atribuição por parte da aprendizagem das crianças, além disso, elas recebem pouco ou até mesmo nenhum incentivo em relação a leitura no ambiente familiar. Esse fato pode se dar pelo não acesso aos livros e outros materiais para leitura, por dificuldades financeiras e até mesmo pela desvalorização (PREGO; MATA, 2012).

No artigo 14 (A14) as autoras Mata, Pacheco e Mackaaij (2019) denominam-o de “Práticas de literacia familiar - concepções de papel e percepções de eficácia em famílias de crianças no início de escolaridade: Estudo longitudinal”. e classificaram três objetivos principais, sendo: caracterizar as práticas de literacia familiar e analisar de que modo se alteram com a progressão na escolaridade; compreender se as concepções dos pais no início do 1º ano escolaridade dos filhos estão relacionadas com práticas de literacia familiar no final do 2º ano; compreender se as concepções dos pais no início da escolaridade dos filhos aparecem associadas com as emoções destes face à leitura no final do 2º ano. Para a realização da pesquisa, participaram 47 crianças que frequentavam o 1º ano de escolaridade e seus pais (MATA; PACHECO; MACKAAIJ, 2019).

As autoras indicaram esse fato de práticas lúdicas terem aumentado como um bom indicador, pois além de ler é necessário ensinar as crianças a gostarem e ter um hábito de leitura. Além do mais, essa crença dos pais sobre seu papel na literacia dos filhos, mostrou-se um diferencial nas emoções que as crianças sentiam

referentes à leitura, cada vez mais prazer e menos aborrecimento. Considera-se importante ressaltar que a aprendizagem da leitura e escrita não é dever único e exclusivo da escola, mas sim um trabalho que envolve a parceria com a família (MATA; PACHECO; MACKAAIJ, 2019).

4.2 DEFINIÇÕES DE TERMOS

Os artigos utilizados nesta revisão sistemática apresentam em seu conteúdo definições sobre os temas LP, LC, LD e LF, seja de forma explícita ou implícita. Primeiramente, em relação ao termo LP, de acordo com os estudos realizados, foi possível perceber que sua definição aproxima-se da LC. Nota-se isso nos artigos selecionados, os quais em sua maioria apresentam este segundo termo. Além disso, apenas dois dos quatorze artigos não apresentam definições, mesmo que implicitamente.

Referente a LC propriamente dita, sete dos quatorze artigos selecionados apresentam a sua definição, sendo apenas três deles de maneira implícita. Além do mais, três destes apresentam a definição de LD, como sendo um subtipo dessa LC.

O A1 define LC como o momento em que um adulto (pais ou professores) e a criança - filhos ou alunos - olham o livro juntos, independentemente se a criança sabe ou não ler. Além disso, afirma que nesse momento ocorre a atenção conjunta, onde a mesma é direcionada a todos os elementos que compõem o livro, por meio de uma interação ativa.

O A3 define LC como um momento em que o adulto lê uma obra de literatura infantil ou infanto-juvenil para uma ou mais crianças em voz alta. Além disso, afirmam que quando a leitura é interativa, ela se torna benéfica para a formação desse futuro leitor, o que inclui seu vocabulário e habilidade de contar a história. Um dos tipos de leitura interativa é a LD, caracterizada como uma LC, onde o adulto ao ler a história para uma ou mais crianças, estimula/encoraja a verbalização das mesmas sobre a história e ilustrações. Esse encorajar é feito por meio de perguntas (quem; o quê; quando; onde; como e qual).

O A5 define a LC como a leitura feita em voz alta de uma obra infantil ou infanto-juvenil por um adulto a uma ou mais crianças. Um dos tipos de LC é a LD, a qual destaca-se pela maneira como se dá a interação entre crianças e pais, nela utilizam-se perguntas (o quê, quando, como, onde), feedbacks às verbalizações da criança e o aumento da complexidade das perguntas feitas à criança.

O A6 define LC como a leitura de livros para crianças, seja ela realizada com ou sem dicas. Essa leitura feita com ou sem dicas pode ser considerada como uma LD, pois essas dicas proporcionam o diálogo durante a leitura.

O A2, mesmo que implicitamente compreende a LC como a leitura feita em voz alta pelo adulto para uma ou um grupo de crianças e que envolve diretamente três componentes (livro, leitor, ouvinte). Quando ao ler, o adulto utiliza estratégias de interação, esse momento traz diversos ganhos no desenvolvimento da linguagem infantil, o que se aproxima à LD.

O A7 compreende que o envolvimento entre adulto e criança, nos momentos de leitura de livros infantis é de grande valia, pois possibilita a compreensão e interesse da criança. Mesmo não utilizando os termos de LC e LD, as autoras fazem referência às definições.

Outro artigo que faz uma definição implícita sobre a LC é o A11, o qual afirma que a LD é classificada como um subtipo de LC, onde o leitor (adulto) intercala a leitura com perguntas (de completar; lembrar; com respostas amplas - exclui-se o sim/não; do tipo “qu” - quê, quem, quando, onde; e de relação). Nesse caso, acaba definindo LC de maneira implícita.

No que diz respeito apenas à definição de LD (sem referir-se a LC em conjunto), tem-se apenas um artigo (A4), o qual define que a LD consiste em perguntas realizadas (a respeito da história ou de palavras não conhecidas) pelo adulto no momento da leitura das histórias.

O termo LF foi definido por quatro dos quatorze artigos selecionados, sendo que dois destes são de maneira implícita. O A9 define o termo LF como as práticas cotidianas de literacia dos pais e crianças, seja em casa ou em outro local. O A13 define LF como atividades de literacia que os pais, as crianças e demais membros da família utilizam na casa e que ocorre naturalmente no dia-a-dia.

O A12 define literacia como a capacidade de cada indivíduo compreender e usar os conhecimentos de leitura e escrita, com recursos a vários materiais impressos, de modo que seja possível construir seu próprio conhecimento. Tendo em vista a importância da literacia, compreende-se também o envolvimento da família nesse processo, podendo ser um espaço de promoção e motivação do gosto pela leitura desde cedo. E o A14 afirma que o meio familiar é relevante para a promoção do desenvolvimento da literacia para a criança.

É possível perceber, que em todas as definições apresentadas acima, os autores compreendem que essa LC sempre ocorre com no mínimo duas pessoas, sendo necessariamente um adulto e uma criança. No entanto, mesmo tendo um mínimo não possui um máximo de pessoas, ou seja, essas leituras podem ocorrer em qualquer espaço e com diversos ouvintes. Nota-se que essas definições de LC dos artigos selecionados estão de acordo com demais autores que estudam sobre o assunto. Percebe-se essa afirmação ao observar que a mesma definição é afirmada por Frier (2006), quando relata que o momento em que ocorre o compartilhamento de leituras, o adulto ao ler em voz alta para a criança proporciona à ela a descoberta das funções da escrita, além de favorecer o entendimento da mesma como uma interação social (FRIER, 2006).

Nas definições de LD dos artigos acima, observa-se uma aproximação das mesmas com a definição de Whitehurst et al. (1988) citada por Queiroz (2017). Nessa definição, os autores afirmam que o leitor adulto, ao ler em voz alta, deve favorecer o diálogo e fala da criança por meio de encorajamentos. Esses encorajamentos são realizados de algumas formas, como: o incentivo à completar frases, a responder perguntas e a relacionar a história lida a situações já vivenciadas pela criança (QUEIROZ, 2017).

Um ponto bastante importante a ser analisado refere-se a utilização do termo LC. Observa-se que em alguns casos, os autores dos artigos citados acima, compreendem a LC como a leitura em que o adulto favorece a fala e diálogo com a criança, o que implicitamente está referindo-se à LD. Esse fato pode ser explicado pois a LC por alguns pesquisadores é considerada como um campo de leitura mais amplo, ou seja, um campo maior onde existem subtipos, como é o caso da LD.

Queiroz (2017) afirma que esse subtipo de leitura tem as mesmas características da LC, no entanto, tem o diferencial de fazer o uso de estratégias de verbalização, como no caso das perguntas abertas. É válido ressaltar que essas perguntas abertas são Q's - que, o quê, quando, entre outras (QUEIROZ, 2017). Portanto, a LD que além de ser compartilhada, é marcada pela interação que ocorre entre o adulto e a criança.

As definições de LF dos artigos selecionados também estão de acordo com as definições de autores referência do tema. Mesmo sendo considerado um termo complexo e que vários fatores devem ser levados em consideração, os momentos de literacia ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. Quando esse momento ocorre no ambiente familiar e que conta com o envolvimento de pais ou demais familiares para a aquisição de leitura e escrita da criança, o mesmo é chamado de LF (MORROW, PARATORE, TRACEY, 1994; MATA, 2012; HICKMANN, 2020).

Dentro dessa definição de LF e considerando a LC como um campo de leitura mais amplo, pode-se aqui afirmar que a LF pode ser tanto dialógica como apenas compartilhada, mas sempre tem que ter como marca a presença de um adulto que tenha laços familiares com a criança.

Logo, considerando essa análise, toda LD e LF faz parte de uma LC, porém, nem toda LC necessariamente precisa ser dialógica ou familiar. O mesmo aplica-se à LF que pode ter traços da LD, sem que esta última seja familiar.

4.3 PARTICIPANTES

No que diz respeito aos participantes dos artigos selecionados e considerando as especificações da presente pesquisa, é possível organizá-los em três grupos - crianças, familiares e docentes (QUADRO 02).

QUADRO 02 - PARTICIPANTES DE CADA ARTIGO

ARTIGO	CRIANÇAS	FAMILIARES	DOCENTES
--------	----------	------------	----------

A1	Respectivos alunos dos professores participantes	-	9 professores (7 da rede pública e 2 da rede privada)
A2	Respectivos alunos	-	14 professores da Educação Infantil (rede pública).
A3	Dois meninos de 9 e 10 anos	-	-
A4	6 crianças (3 e 4 anos com desenvolvimento típico - vocabulário de 4 anos) e 6 crianças (5 e 8 anos com Síndrome de Down - vocabulário de 3 anos).	-	-
A5	3 alunos do Ensino Fundamental (escola pública), Lola e Rita com 8 anos e Lucas com 13 anos.	-	-
A6	12 crianças com três anos de idade, todas de uma escola do interior de São Paulo.	-	-
A7	3 crianças	2 mães e 1 avó	-
A8	25 crianças (4 e 5 anos)	25 mães	-
A9	74 crianças (1º ano)	-	-
A10	70 crianças (1º ano)	-	-
A11	1 criança com TEA (1º ano do E.F - com 5 anos)	-	-
A12	19 crianças	Respectivas famílias	-
A13	Crianças que frequentavam a mesma casa.	11 familiares	-
A14	47 (1º ano)	Respectivos familiares	-

FONTE: A autora (2020)

Apenas três dos quatorze artigos selecionados não apresentam a criança com foco único e/ou central do estudo. Nesses artigos, o enfoque é dado aos docentes e familiares, seja na prática da leitura em si ou em como compreendem o papel da literacia na vida de todos os que frequentam a casa. Dentre esses três artigos, dois deles são os únicos artigos que abordam os docentes e referem-se ao

papel do mesmo e em como são feitas as leituras para as crianças. O outro refere-se a como os familiares compreendem os hábitos de leitura, escrita e os materiais de literacia que tem em suas casas.

Há dois artigos que possuem um foco compartilhado entre criança e adulto, ou seja, foram analisados o desempenho dos adultos durante a leitura e das crianças no que refere-se a compreensão de aspectos da história lida.

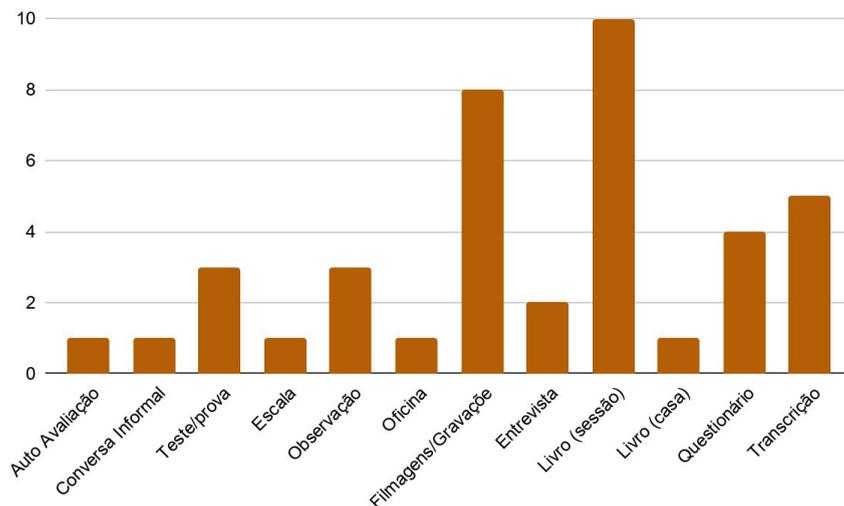
Por fim, os demais artigos, totalizando nove, têm como foco principal o desenvolvimento da criança após as sessões de leitura. Destes nove, dois referem-se aos familiares, considerando a sua participação nas leituras dos livros enviados para casa e as suas crenças a respeito do papel dos mesmos no desenvolvimento da capacidade leitora dos seus filhos.

4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Cada artigo apresentou um conjunto de instrumentos para coleta de dados para seus respectivos estudos. Em praticamente 100% desses estudos havia a presença do livro de história como foco principal da pesquisa.

Pode-se observar a seguir (FIGURA 05) qual foi a incidência dos instrumentos mais utilizados.

FIGURA 05 - INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS



FONTE: A autora (2020)

Observa-se que a maioria dos estudos analisados fizeram o uso de livros de histórias infantis ou infanto-juvenis. Em dez dos quatorze artigos os livros eram utilizados durante as sessões de leitura, sendo que em dois deles os livros foram confeccionados pelos pesquisadores. Além desses dez, em outros dois artigos os livros eram utilizados como meio de se identificar como estava a leitura de cada criança e um referia-se ao projeto que disponibiliza livros para levar para casa. Apenas um dos artigos não refere-se especificamente ao livro de histórias, mas sim a materiais que proporcionam a literacia, independente de qual seja.

Para a melhor análise das sessões, alguns desses estudos utilizaram instrumentos que poderiam facilitar a observação, como no caso das filmagens - câmeras digitais e/ou celulares, compreendendo um total de oito artigos. Após o término da sessão as filmagens eram analisadas/observadas e, em cinco desses oito artigos, os pesquisadores realizaram a transcrição do vídeo.

Obeve-se também uma certa quantidade de estudos que fizeram o uso de questionários e entrevistas, ou seja, instrumentos de pesquisa de levantamento. No caso de entrevistas e questionários é importante identificar quais são os objetivos e o que se deseja saber - informações pessoais, crenças, dados demográficos, entre outros (COZBY, 2007).

Os questionários, conforme já mencionado, foram um dos instrumentos que

mais apareceram na análise dos artigos selecionados, considerando um total de quatro - dois realizados com os pais a respeito das suas crenças e demais dados e dois sobre as crianças. Além dos questionários, dois artigos fizeram uso de entrevistas, sendo um realizado com os pais e o outro com as crianças.

No que se refere às entrevistas, Marconi e Lakatos afirmam que ela pode ser considerada como um encontro entre duas pessoas, no qual “uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social [...]” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 195).

Mesmo não referindo-se a entrevistas ou questionários escritos, alguns estudos realizados nos artigos acima, fizeram uso da LD. Nessa leitura realizavam as questões abertas, ou seja, quem responde tem a possibilidade de expor a maneira como pensa e compreende o mundo, além disso elas não podem ser respondidas simplesmente com sim/não (COZBY, 2007).

No caso das observações, ao considerarmos todas as formas de observação, seja em sala de aula, das oficinas e das filmagens realizadas, 30% dos artigos selecionados a utilizam.

A observação de acordo com Marconi e Lakatos (2003) é classificada como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 190)

Chizzotti (2001) relata que é por meio da observação “núcleo originário e privilegiado de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001, p. 16) que é possível obter-se conclusões. Além disso, houve uma crescente na observação participante, a qual é possível que o pesquisador consiga perceber a relação existente entre a interação entre pares e como acontece a construção de determinado conhecimento.

Além do mais, pode-se destacar que a grande maioria dos que apresentam a observação como um dos seus instrumentos, realizam uma observação naturalística. Essa maneira de observação também pode ser chamada de trabalho de campo ou observação de campo, de acordo com Cozby (2007). O observador

naturalístico observa o campo por determinado tempo e utiliza diversos instrumentos para que seja possível realizar a coleta de dados. Cozby relata que os pesquisadores fazem um relatório, com o objetivo de transcrever as observações juntamente com as interpretações acerca da mesma (COZBY, 2007). Todas essas características são observadas na descrição das observações realizadas pelos autores dos artigos mapeados. Já no que diz respeito aos relatórios, os denominamos de transcrições, pois em alguns artigos tinha essa denominação.

Mesmo que a grande maioria dos estudos contenham a observação do tipo naturalística, quatro artigos em específico apresentam a observação sistemática (A1, A2, A7 e A8). A Observação Sistemática pode ser classificada como uma observação de comportamentos específicos em determinado ambiente. Nessas observações o pesquisador deve estar atento em captar determinados comportamentos, o que difere de acordo com seu estudo (COZBY, 2007).

Com uma menor porcentagem de uso, tem-se os instrumentos: Auto avaliação para docentes (2,5%), testes/provas realizada com os discentes (7,5%), escala (2,5%), conversa informal com familiares (2,5%), observação em salas de aula (7,5) e oficina sobre contação de histórias e brincadeiras (2,5%).

Referente à um dos artigos, o qual fez o uso de uma escala de emoção, sua intenção foi verificar se a criança sentia prazer ou ansiedade em relação à leitura. De acordo com Cozby (2007), as escalas avaliativas podem ser usadas de maneiras diferentes e com formatos diversos, dependendo do que está sendo estudado. No entanto, uma escala sempre irá fazer a relação de quantidade, ou seja, de concordância, gosto e/ou prazer como no caso do artigo citado (COZBY, 2007).

6 CONCLUSÕES

A Literatura Infantil é muito apreciada pelas crianças, seja realizando ou ouvindo a leitura em si ou até mesmo a observação apenas de suas imagens. Esse fato foi possível observar em vivências como professora auxiliar e regente, além de experiências fora do ambiente escolar. Dessa forma nasce a presente pesquisa, cujo objetivo central foi investigar quais são as características da produção científica brasileira dos últimos dez anos, a respeito da Leitura Partilhada, Leitura Compartilhada, Leitura Dialógica e Literacia Familiar.

Para complementar a pesquisa, utilizou-se objetivos específicos: contextualizar historicamente o desenvolvimento da Literatura Infantil; mapear os artigos publicados entre 2010 a 2020 referentes à LP, LC, LD e LF; analisar as aproximações e divergências dos artigos mapeados, referente as suas definições, participantes e aos instrumentos utilizados.

Utilizando as plataformas Scielo, Periódicos CAPES, Pepsic e Google Acadêmico realizou-se a busca por artigos que contemplassem os seguintes termos: Leitura Partilhada, Leitura Compartilhada, Leitura Dialógica e Literacia Familiar. Com esse mapeamento de artigos publicados entre 2010 a 2020, obteve-se um total de 1136 estudos primários, destes apenas 49 artigos foram selecionados de acordo com o seu título para realizar a leitura integral. Em etapas posteriores foram feitas leituras e análises para verificar se os artigos estavam de acordo com os filtros da pesquisa e com isso observou-se um total de 28 artigos que não estavam de acordo com as especificações da pesquisa e 07 duplicados.

Com os artigos pré-selecionados, totalizando 14, deu-se início a etapa de detalhamento, onde foram organizados e transcritos em uma planilha que continha seus: títulos, autor/es, tipologia, ano de publicação, descritores utilizados em sua busca, link de acesso, base utilizada e o estilo da pesquisa (empírica ou teórica). E posteriormente descrevendo as especificidades de cada artigo como: objetivos, metodologias, instrumentos utilizados, resultados e conclusões.

Com a leitura detalhada de cada artigo e a maneira como foi encontrado nas plataformas, foi possível traçar algumas semelhanças e diferenças entre eles. Compreendendo o número total de selecionados incluindo os artigos repetidos, observa-se que eles abordam em sua grande maioria a LC (52,4%). Em seguida, tem-se 28,6% pesquisas que abordam a LF. Por fim, apresentando uma menor quantidade nota-se a LD e LP em 14,3% e 4,8% de artigos, respectivamente.

Referente aos anos de publicação, nota-se que em 2016 e 2019 obteve-se o maior número de publicações, totalizando quatro em cada uma delas. Seguidos por 2015 e 2017 com um total de dois artigos e por fim 2012 e 2018 com apenas um.

Cada artigo teve um resultado específico de acordo com seu objetivo central, no entanto pode-se observar que em sua grande maioria as crianças tidas como enfoque principal tiveram ganhos em seu desenvolvimento. Além disso, quando o enfoque era dado mais diretamente ao adulto, o mesmo também teve melhoras no seu desempenho.

Uma das aproximações mais marcantes dos artigos selecionados, mostra que todos os autores destes artigos abordam ao final do mesmo os seus resultados e conclusões. Em sua maioria é possível observar que seus objetivos foram atingidos e que seus resultados foram satisfatórios. Nota-se também, que as leituras realizadas à criança (que teve o enfoque principal na maioria dos estudos), seja por meio da LC, LD, no ambiente escolar ou familiar são benéficas ao seu desenvolvimento. Além disso, a maneira como esse mediador da leitura a realiza também influencia no desenvolvimento da criança. Considerando a pequena amostragem em alguns estudos, os autores também compreendem suas limitações e sugerem pesquisas futuras que sejam mais abrangentes e completas.

Um ponto bastante importante a ser analisado refere-se aos instrumentos utilizados para a coleta de dados. A observação, seja de filmagens/gravações ou de sessões de leituras, foi a mais utilizada pelos autores dos artigos. Nela era possível obter informações imediatas, como no caso das observações das sessões de leitura ou em momentos posteriores ao rever filmagens e gravações. Na grande maioria, quando era realizada a observação, os pesquisadores faziam uso de anotações e transcrições. No entanto, mesmo que as observações tenham aparecido em grande

número, foram utilizados outros instrumentos que também apresentam importância para o decorrer do estudo, como: testes/provas, questionários, entrevistas, escala, oficina e conversa informal.

Nas definições de termos, observa-se que quando os autores utilizam a LC a definem de maneira bastante semelhante, o que mostra mais uma aproximação entre os artigos. No entanto, em alguns artigos a LC foi definida também com uma leitura que favorece o diálogo, o que de acordo com estudos realizados mais se aproxima a LD. Nesse caso, algumas pesquisas divergem na definição do termo de LC.

Esse fato pode ser explicado pois a LC por alguns pesquisadores é considerada como um campo maior onde existem subtipos, como é o caso da LD. Queiroz (2017) afirma que esse subtipo de leitura tem as mesmas características da LC, no entanto, tem o diferencial de fazer o uso de estratégias de verbalização, como no caso das perguntas abertas.

As definições de LF dos artigos selecionados também estão de acordo com as definições de autores referência do tema. Mesmo sendo considerado um termo complexo e que vários fatores devem ser levados em consideração, os momentos de literacia ocorrem dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, quando ocorre no ambiente familiar e que conta com o envolvimento de pais ou demais familiares para a aquisição de leitura e escrita da criança, o mesmo é chamado de LF.

Considerando todas essas definições de termos e suas aproximações podemos aqui realizar algumas considerações. A LC é considerada um campo de leitura amplo, a qual pode ser dialógica e familiar. Referente a LF nota-se que ela pode ser tanto dialógica como apenas compartilhada, mas sempre tem que ter como marca a presença de um adulto que tenha laços familiares com a criança.

Dessa maneira, considerando essa análise, toda LD e LF faz parte de uma LC, porém, nem toda LC necessariamente precisa ser dialógica ou familiar. O mesmo aplica-se à LF que pode ter traços da LD, sem que esta última seja familiar.

Por fim, conclui-se que a presente pesquisa tem importância para a sociedade acadêmica pois apresenta compilado de artigos que abordam os termos de LC, LD, LP e LF, podendo ser utilizada como base ou complemento para futuras

pesquisas.

Afirmo também que a mesma apresenta algumas delimitações, pois os artigos selecionados para compor a revisão sistemática, sendo apenas de produções brasileiras, foram inicialmente selecionados a partir do seu título. Logo, se algum estudo abordasse esses temas mas não o descrevesse no título não estaria de acordo com as delimitações de busca. Além disso, há uma grande variedade nas terminologias utilizadas pelos autores, o que acaba dificultando a busca propriamente dita.

Para um estudo futuro seria interessante ampliar a busca utilizando as diferentes terminologias utilizadas para referir-se a leituras às crianças nas plataformas de busca. Além de utilizar também pesquisas estrangeiras, as quais podem agregar ricamente o trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARAÚJO, Greicy B.; SPERB, Tania M.; BITTENCOURT, Hélio R. Termos Mentais na Contação de Histórias e a Teoria da Mente das Crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n.4, p.1-9, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e32427.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BONAGAMBA, Camila; SCHMIDT, Andréia. Leitura compartilhada de histórias e aprendizagem de palavras em crianças típicas e com Síndrome de Down. *Avances en Psicología Latinoamericana*, v. 37, n. 1, p. 73-88, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5975>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRÁS, Fernanda M. F. O. S.; TEIXEIRA, Carlos; CASTANHEIRA, Luís. A promoção da leitura (literária): projeto "A biblioteca vai a casa". XV Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2019, Corunã, Espanha. Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP). Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/21337/3/1-A%20promo%c3%a7%c3%a3o%20da%20leitura%20%28liter%c3%a1ria%29%20projeto%20A%20biblioteca%20vai%20a%20casa.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

CADEMARTORI, Ligia. O que é Literatura Infantil. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

COSENZA, R.; GUERRA, L., Da argila ao cristal líquido. (cap. 8) In: COSENZA, R.; GUERRA, L. Neurociência e educação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRUZ, Joana F. da. Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literário das crianças. Tese (Doutorado em Psicologia) - Psicologia da Educação, Universidade do Minho, 2011.

CRUZ, Joana; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda L.; AZEVEDO, Helena. A leitura de histórias: Qualidade das interações entre pais e filhos. *Revista Diversidades*. jun.

2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24259>>. Acesso em : 11 mai. 2020.

COSTA, Angelo B.; ZOLTOWSKI, Ana Paula C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria C. P. de P.; HOHENDORFF, Jean V. (orgs.) Manual de Produção Científica. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COZBY, Paul C. Métodos de Pesquisas em Ciências do Comportamento. São Paulo: Atlas, 2007.

FLORES, Eileen P.; SANTOS, Gabriela F. A.; AMADEU, Luíza F. M.; DIAS, Adriana R. Leitura Compartilhada em um Hospital Pediátrico: Análise do Comportamento Verbal dos Contadores. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 26, n. 4, p. 711-720, 2013.

FRIER, Cathy. Leituras dialogadas: alguns aspectos interacionais dos rituais de leitura. Filologia e Lingüística Portuguesa, São Paulo, n. 8, p. 327-359, 2006.

GALVÃO, Taís F.; PEREIRA, Maurício G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar., 2014.

GARCIA, Fernanda P.; VAZ, Aline M.; SCHMIDT, Andréia. Leitura Compartilhada de Livros e Aprendizagem de Palavras em Crianças Pré-Escolares. Temas em Psicologia, v. 24, n. 4, p. 1437-1449, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000400014>. Acesso em: 23 jun. 2020.

HICKMANN, Girlane M. Práticas de Leitura Familiar e Fluência de Leitura: Relações com o desempenho na compreensão de textos. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Catarina Xavier Gonçalves. A literatura como brinquedo e a formação da criança-leitora. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 468-475, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

MASSONI, Lucina O. M.; CHRISTIANO, Ana P. Leitura para crianças de 0 a 5 anos de idade: levantamento de algumas produções sobre o assunto. Semana da Educação - I Congresso Internacional de Educação - Contextos Educacionais: Formação, linguagem e desafios.

MATA, Lourdes. Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. EXEDRA Revista Científica ESEC, Português: Investigação e Ensino, dez. 2012.

MATA, Lourdes; PACHECO, Patrícia; MACKAAIJ, Maria J. Práticas de literacia familiar – Conceções de papel e percepções de eficácia em famílias de crianças no início de escolaridade: Estudo longitudinal. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo. Lisboa: Edições ISPA, 2019, p. 277-294. Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7019/1/Educar%20hoje%20277-294.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MEDEIROS, Fabio H.; FLORES, Eileen P. Compreensão de contos após Leitura Dialógica com perguntas baseada em dimensões temáticas da narrativa. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, p. 1-10, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32nspe/1806-3446-ptp-32-spe-e32ne26.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MENDES, Teresa. Literatura Infantil na educação pré-escolar: fruição, leitura literária e compreensão leitora. Textura, Canoas, v. 17, n. 35, p. 140-150, set./dez. 2015.

MENOTTI, Ana R. S.; DOMENICONI, Camila; COSTA, Aline R. A. Capacitação de professores do ensino infantil para o uso de estratégias bem-sucedidas de leitura compartilhada. CoDAS [online], v. 32, n. 1, p. 1-7, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/codas/v32n1/2317-1782-codas-32-1-e20180294.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do R. L. Leitura crítica da Literatura Infantil. Itinerários, Araraquara, v.17, p. 179-187, 2001.

NASCIMENTO, Gicélia B.; KESSLER, Themis M. Efeitos de Oficinas de Contar Histórias com Livros Infantis Realizadas com Familiares de Crianças Surdas. Revista CEFAC, v. 17, n. 4, p. 1103-1114, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rcefac/v17n4/1982-0216-rcefac-17-04-01103.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PACHECO, Patrícia R. de B. Literacia(as) Familiar(es): Ambiente, crenças e práticas dos pais e conhecimentos das crianças. Tese (Doutorado em Ciência da Educação) - Psicologia Educacional, Universidade Aberta, Lisboa, 2012

PARRA, Evelio C. A leitura antes dos textos escritos. Revista Percurso, n. 44, jun. 2010.

PARRA, Evelio C. Evelio Cabrejo-Parra. Revista Emília, set. 2011. Entrevista. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/evelio-cabrejo-parra/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

PEREIRA, Aline E.; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura M. O papel da formulação de questões durante a Leitura Compartilhada de livros na Educação Infantil. Ilha do Desterro, v. 72, n. 3, p. 201-221, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336343095_O_papel_da_formulacao_de_questoes_durante_a_leitura_compartilhada_de_livros_na_educacao_infantil>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PINTO, Patrícia; LOPES, João A. Literacia Pré-Escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.32, n.4, p. 1-9, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n4/1806-3446-ptp-32-04-e324210.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PREGO, João; MATA, Lourdes. Práticas de Literacia Familiar em Benguela (Angola): um estudo exploratório. Atas do 13º Colóquio de Psicologia e Educação, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5529/1/CPE_15_322-334.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

QUEIROZ, Natalia M. O bebê e o livro: interações e literatura. Trabalho de graduação (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

QUEIROZ, Lara R. Leitura dialógica: efeitos no desenvolvimento de comportamento verbal em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2017. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) - Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22981/1/2017_LaraRodriguesQueiroz.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

ROGOSKI, Bianca da N.; FLORES, Eileen P.; GAUCHE, Gilberto; COELHO, Raquel F.; SOUZA, Carlos B. A. Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas,

sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. Revista Perspectivas, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-3548201500010005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SALVADOR, Liliana; MARTINS, Margarida A. Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. Análise Psicológica [online], v. 35, n. 1, p. 1-12, 2017. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1172>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SANTOS, Acácia A. A. dos; JOLY, Maria C. R. A. Lendo histórias em família: influências sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. Psicologia Escolar e Educacional, vol.1, n.1, .39-44, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85571996000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (coords.) As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SOUZA, Victor G. L.; QUEIROZ, Lara R.; FLORES, Eileen P. Leitura Dialógica adaptada para uma criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de caso. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v.17, n.1, p. 87-99, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-0307201700010010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2020.

VALERIO, Raphael G. Notas sobre a Literatura Infantil brasileira. Trilhas Pedagógicas, v. 4, n. 4, p. 79-88, ago. 2014.

VILHENA, Diana R. L. Literacia Familiar: Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia em famílias e Conhecimentos de Leitura das Crianças no 1º ano de escolaridade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Especialidade Educacional, Instituto Universitário - Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. 2006.