

Leitura compartilhada em contexto familiar: Modelos conceituais, evidências empíricas e a pandemia de COVID-19

Shared reading in the family context: Conceptual models, empirical evidence and the COVID-19 pandemics

Gabriella Koltermann

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Jerusa Fumagalli de Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: As relações familiares, principalmente entre pais/responsáveis-filhos, são as principais fontes de estímulos e cuidados nos primeiros anos de vida, atuando com influências relevantes para o desenvolvimento infantil. O presente artigo consiste em uma revisão teórica não-sistemática da literatura acerca da leitura compartilhada (LC) no contexto familiar. Abordam-se os modelos teóricos e evidências científicas sobre o tema e possíveis efeitos da pandemia de Covid-19 sobre essa prática. Contribui-se para o campo da literacia familiar ao indicar que modelos teóricos de diferentes epistemologias ressaltam o papel das relações familiares e práticas de literacia, como a LC, como implicadas no desenvolvimento infantil, embora ainda se careça de pesquisas sobre LC e, mais amplamente, de literacia familiar. Ao mesmo tempo, há evidências sólidas dos efeitos positivos da LC no desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas e socioemocionais na infância, já em idades precoces. A pandemia de COVID-19, como evento estressor às famílias, salientou a necessidade de manejo adequado do estresse parental e da necessidade de organização familiar (e.g., uso de telas, tempo para LC) no que tange às atividades de estímulo à criança. Por último, torna-se fundamental identificar os fatores de risco e proteção familiares que podem influenciar o desenvolvimento infantil e as práticas de LC, e proporcionar intervenções precoces, especialmente em períodos de crise ou de potencial estressor.

Palavras-chave: literacia familiar, leitura compartilhada, desenvolvimento cognitivo-linguístico, pandemia de COVID-19.

Abstract: Family relationships, particularly between parents/caregivers and children, serve as primary sources of stimulation and care during the early years of life, exerting significant influences on child development. This article is a non-systematic theoretical review of the literature on shared reading (SR) within the family context. It examines theoretical models and scientific evidence related to this practice, as well as potential effects of the COVID-19 pandemic on SR. The review contributes to the field of family literacy by highlighting how theoretical models from different epistemologies emphasize the role of family relationships and literacy practices, such as SR, in child development. However, there remains a lack of research on SR and, more broadly, on family literacy. At the same time, there is solid evidence of the positive effects of SR on cognitive-linguistic and socio-emotional skills development in early childhood. The COVID-19 pandemic, as a stressor event for families, underscored the need for proper management of parental stress and family organization (e.g., screen time, SR activities) concerning child stimulation activities. Finally, it is crucial to identify family risk and protective factors that can influence child development and SR practices and to provide early interventions, especially during times of crisis or potential stressors.

Keywords: family literacy, shared reading, cognitive-linguistic development, COVID-19 pandemics.

1 Introdução

Durante o rápido desenvolvimento cognitivo-linguístico, motor, social e emocional característico dos primeiros anos de vida, o cérebro é particularmente vulnerável a fatores ambientais ou contextuais, respondendo, via sua capacidade de neuroplasticidade, a essas experiências com o meio (Black et al., 2017). As relações familiares, principalmente entre pais/responsáveis-filhos, são as principais fontes de estímulos e cuidados nos primeiros anos de vida, atuando com influências relevantes para o desenvolvimento infantil (Hoff, 2003; 2006). Para melhor compreender essas relações, é necessário a introdução a modelos que procuram explicar de que forma variáveis familiares diversas relacionam-se a desfechos de desenvolvimento infantil, principalmente em funções cognitivo-linguísticas.

Um tema bastante comum em pesquisas é a tentativa de vincular variáveis familiares ao desenvolvimento infantil, examinando potenciais efeitos de características e comportamentos parentais que elas vivenciam. Há uma necessidade crítica de compreender esses mediadores a fim de propiciar intervenções preventivas que visem essas disparidades como as relacionadas ao Nível Socioeconômico (NSE) familiar baixo antes de seu surgimento, pois isso acarretaria em implicações de longo prazo (Shaw; Mendelsohn; Morris, 2021).

O presente artigo caracteriza-se por uma revisão teórica não-sistemática da literatura acerca da leitura compartilhada (LC) no contexto familiar, de modo a compilar evidências acerca das relações entre a LC no contexto familiar e o desenvolvimento cognitivo-linguístico em crianças. Consoante a isso, procurou-se evidenciar os possíveis efeitos da pandemia de Covid-19 sobre essa prática de literacia familiar. Literacia familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. Entre essas práticas, encontram-se a LC, interação verbal, narração de histórias, e outras interações diversas, como brincadeiras (Brasil, 2019).

Assim, serão apresentados, primeiramente, a abordagem de modelos teóricos que relacionam fatores da família com o desenvolvimento infantil, após, serão abordadas evidências científicas especificamente sobre efeitos da LC no contexto familiar e os efeitos dessa prática no desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas de crianças. Por último, serão trazidos dados sobre essa prática no contexto de pandemia.

2 O que vincula variáveis da família, como LC, ao desenvolvimento cognitivo-linguístico na infância?

A LC é uma experiência de leitura interativa entre adultos e crianças, que se estabelece como um contexto importante para o desenvolvimento inicial da leitura e da alfabetização. Durante a LC, os adultos leem em conjunto com a criança, cuja prática possibilita às crianças o desenvolvimento de habilidades relacionadas à linguagem escrita (Flack et al., 2018). Evidências sugerem que a prática da LC impacta positivamente habilidades de vocabulário e compreensão oral, além de conceitos sobre materiais impressos. Tais habilidades constituem o conceito de literacia emergente, que inclui uma série de habilidades, como consciência fonológica, vocabulário, compreensão oral e conhecimentos acerca de conceitos sobre materiais impressos. Essas habilidades se desenvolvem ao longo do tempo, iniciando precocemente, normalmente entre o nascimento e os 5 anos de idade (Lonigan, 2015; Rohde, 2015).

No presente artigo, inicialmente, apresentam-se, abaixo, modelos mais gerais de adversidades precoces e parentalidade. Após, privilegiaram-se os modelos que apresentavam o desfecho de desempenho em literacia. Literacia é aqui entendida como um conjunto de habilidades associadas à leitura e à escrita (Gabriel, 2017). Dentre modelos convergentes de entendimento do impacto de fatores ambientais para o desenvolvimento infantil, encontram-se os modelos de parentalidade de Belsky (1984) e Taraban e Shaw (2018), das adversidades precoces de Sheridan e McLaughlin (2016) e o esquema conceitual

de Shaw et al. (2021). O papel dos fatores familiares no modelo compreensivo de literacia emergente de Rohde (2015) e Hutton et al. (2021) também são citados.

2.1 Modelos de parentalidade

Por meio de uma abordagem ecológica, Belsky (1984) destacou três determinantes que podem influenciar as práticas parentais: as características individuais dos pais (personalidade e psicopatologia), as características da criança (temperamento) e os fatores do contexto social no qual a relação pais-criança está inserida (relações maritais, ocupação profissional dos pais e redes de suporte social). Todos esses fatores sofrem influência do NSE. Esse modelo, que vem sendo empiricamente corroborado (Taraban; Shaw, 2018), considera que as histórias desenvolvimentais dos pais e fatores contextuais influenciam as suas características, que, por sua vez, afetam o processo de parentalidade e este, consequentemente, produz efeitos no desenvolvimento infantil (Belsky, 1984).

Taraban e Shaw (2018) revisitaram o modelo de Belsky (1984) ao que cerne os aspectos da parentalidade de crianças jovens (do nascimento aos 5 anos de idade) a partir de evidências mais recentes. Os autores propuseram categorias mais amplas para representar “Características dos pais”, “Características da criança” e “Ambiente social da família”. Os autores salientaram que conceituar a parentalidade como um produto de fatores complexos, interativos e entrelaçados provavelmente é mais adequado para prever seu curso e mais pesquisas são necessárias para aprimorar a compreensão dos mecanismos subjacentes às relações entre preditores contextuais e parentalidade (Taraban; Shaw, 2018).

2.2 Modelo das adversidades precoces

A exposição a adversidades precoces tem sido associada à diminuição do sucesso educacional. Várias vias ambientais e neurobiológicas têm sido propostas para essas associações. No entanto, segundo Sheridan e McLaughlin (2016), elas apresentam consideráveis limitações. O modelo abordado por McLaughlin et al. (2021) tenta dirimir essas limitações, abordando duas dimensões específicas da adversidade social e

econômica cujas influências no desenvolvimento emocional, cognitivo-linguístico e neurobiológico são pelo menos parcialmente distintas. Especificamente, o modelo diferencia experiências de ameaça (experiências envolvendo dano ou ameaça de dano) e privação de experiências envolvendo ausência de recursos esperados do ambiente. Experiências envolvendo ameaças incluem conviver com violência comunitária, violência doméstica e/ou ser vítima de violência. Essas experiências variam na gravidade da ameaça envolvida, mas todas envolvem dano ou ameaça de dano. Exemplos de privação envolvem a ausência de recursos cognitivos adequados (e.g., *input* de linguagem) e estimulação social. Conforme Sheridan e McLaughlin (2016), os efeitos da privação e da ameaça impactam o neurodesenvolvimento através dos processos de neuroplasticidade cerebral.

A associação entre desvantagem socioeconômica e baixo desempenho acadêmico tem sido frequentemente atribuída à exposição diferencial a experiências cognitivamente estimulantes e oportunidades de aprendizagem em função da escolaridade dos pais e da renda familiar, por exemplo. Crianças de famílias com NSE mais alto viveriam em lares com mais livros, onde os pais dirigem a fala com mais frequência e de maneira mais complexa com seus filhos e, quando ingressam na escola, seriam mais propensas a vivenciar um ambiente educacional enriquecido do que as crianças de famílias com NSE mais baixo. Dados nesse sentido, por sua vez, podem explicar por que as crianças de famílias de baixo NSE ingressam na escola em desvantagem em comparação com seus pares de NSE mais alto. Além disso, o impacto de oportunidades de aprendizagem no âmbito familiar pode também agir nas habilidades acadêmicas, como em leitura e escrita, uma vez que a criança ingressa na educação formal (Sheridan; McLaughlin, 2016).

No caso da privação, estudos com roedores e humanos sugerem que a falta de estimulação ambiental

aumenta a poda sináptica¹; quando os roedores são criados em ambientes de baixo enriquecimento, observaram-se diminuições globais no volume cortical cerebral. Da mesma forma, quando o enriquecimento cognitivo é baixo, durante o desenvolvimento humano inicial, por exemplo, entre crianças criadas em instituições com contato limitado do cuidador, o volume e a espessura cortical são reduzidos no córtex cerebral. Nos casos em que a privação cognitiva é mais leve, como em casos de baixo NSE, se esperaria que os efeitos fossem semelhantes, porém, são atenuados e evidências são consistentes com essa previsão. Reduções gerais no volume cortical não são fenômenos isolados, mas provavelmente produzem prejuízos no desenvolvimento de funções cognitivo-linguísticas, como linguagem e funções executivas, porque exigem função coordenada de várias áreas do córtex de associação e dependem de áreas de desenvolvimento tardio do cérebro, como o córtex pré-frontal (Sheridan; McLaughlin, 2016).

Já a exposição à ameaça, em contraste, altera o desenvolvimento das estruturas corticais e subcorticais envolvidas na coordenação das respostas de medo e no processamento de outras emoções negativas. No que diz respeito aos resultados acadêmicos, as crianças expostas a ameaças serão prejudicadas em sua capacidade de controlar sua resposta a emoções negativas na sala de aula, resultando em comportamentos que impactam negativamente suas oportunidades de aprendizagem (Sheridan; McLaughlin, 2016). Desse modo, o modelo de Sheridan e McLaughlin (2016) supõe que os impactos do NSE sobre os desfechos acadêmicos em crianças, como em leitura e escrita, não são somente explicados por meio dos modelos de investimento parental (privação), mas também, através de mecanismos de resposta ao estresse (ameaça).

A minimização de impactos negativos devido ao baixo NSE, até mesmo em nível neurobiológico de práticas parentais, como a LC, já vêm sendo

observados. Tornar a qualidade do ambiente de cuidado mais positiva, o mais cedo possível, pode ajudar a minimizar a resposta às adversidades em crianças. Por exemplo, um estudo longitudinal (Jimenez et al., 2019) identificou que a LC de livros realizada entre mães e filhos durante a primeira infância (entre 1 e 3 anos de idade) foi preditora de uma diminuição de comportamentos parentais punitivos aos 3 e 5 anos de idade. Concluiu-se, dessa forma, que a LC contribui potencialmente para um importante aspecto da relação pais-filho, prevenindo a exposição à violência (Jimenez et al., 2019).

Adicionalmente, em estudo americano (Hutton et al., 2017), a qualidade de LC materna esteve positivamente correlacionada com a ativação do cérebro em áreas de apoio à linguagem, funções executivas e o processamento socioemocional em crianças em idade pré-escolar de lares de baixo NSE. Essas descobertas representaram novos biomarcadores neurais de como uma prática relativamente simples pode influenciar as habilidades cognitivo-linguísticas básicas, e destacar o potencial das intervenções de leitura para promover o desenvolvimento saudável do cérebro, especialmente em famílias em risco devido a baixo NSE (Hutton et al., 2017).

A qualidade da LC neste estudo acima incluiu variáveis como interação verbal e engajamento do cuidador com a criança. As categorias pontuadas foram: introdução do livro para despertar o interesse da criança, instruções de acordo com o acrônimo CROWD (do inglês, *Completion, Recall, Open-ended questions, "Wh" questions e Distancing*): conclusão de frase, lembrança de partes da história, perguntas abertas, perguntas "O quê" e distanciamento para relacionar a história com a vida da criança; Respostas de acordo com o acrônimo PEER (do inglês *Prompt, Evaluate, Expand, e Repeat*): avaliar, expandir, e/ou repetir; e discutir o livro após a leitura. Comportamentos adicionais também foram pontuados, a saber,

¹A poda sináptica é um processo natural que ocorre no cérebro entre a primeira infância e a idade adulta. Durante a poda sináptica, o cérebro elimina sinapses extras. Sinapses são processos cerebrais que permitem que os neurônios transmitam um sinal elétrico ou químico para outro neurônio. A quantidade e

o tempo da atividade neural são fundamentais para determinar quais sinapses são reforçadas e retidas e quais ficam mais fracas – o que as sinaliza para que ocorra a poda sináptica (Sakai, 2020).

proximidade física, iniciativa de virada de página da criança e uso de voz como efeitos sonoros por parte da criança (Hutton et al., 2017).

Sabe-se que as variáveis envolvidas no desenvolvimento humano formam uma rede multifatorial. Sob essa ótica, pesquisas ainda precisam identificar quais características e práticas parentais são mais relevantes, em qual idade, e para qual desfecho de interesse. Isso ajudará os profissionais a fornecer apoio direcionado às famílias (Frosch; Schoppe-Sullivan; O'Banion, 2021).

2.3 Modelos bioecológicos e contextuais

Segundo o modelo de Shaw et al. (2021), menor estimulação cognitiva e exposição a experiências adversas influenciariam os desfechos de desenvolvimento infantil por meio de fatores ecológicos da criança (limitações em recursos familiares e estressores familiares), e estes influenciariam fatores proximais familiares (fatores parentais e vulnerabilidades psicossociais). Por sua vez, esses fatores parentais e as vulnerabilidades psicossociais estabeleceriam uma relação bidirecional com as práticas parentais e a qualidade da relação pais-filho, ou seja, menores habilidades de literacia e materiais de aprendizagem impactariam a prática de brincadeiras e LC de livros infantis com as crianças, e vice-versa. Esses fatores mais proximais de saúde relacional pais/responsáveis-criança promoveriam o desenvolvimento infantil (e.g., aspectos cognitivo-linguísticos, de autorregulação e socioemocionais; Shaw et al., 2021).

A maioria das pesquisas que examinam a associação entre as práticas de literacia emergente em casa e desfechos na infância pressupõe que as primeiras impulsionam as segundas. No entanto, os modelos de desenvolvimento bioecológico (Bronfenbrenner, 1988, 1995) e transacional (Sameroff, 2009) consideram as práticas dos pais e dos filhos como recíprocas e que se reforçam mutuamente.

A Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1988, 1995) sugere o desenvolvimento infantil como um sistema complexo de relações influenciadas por vários níveis do ambiente circundante, desde

configurações imediatas de família e escola até amplos valores culturais, leis e costumes. Para estudar o desenvolvimento de uma criança, então, deveríamos considerar não apenas a criança e seu ambiente imediato, mas também a interação com um contexto mais amplo. As experiências infantis com o seu entorno podem ser classificadas em um nível mais proximal (e.g., familiar e escolar) a outro mais distal (e.g., contexto socioeconômico e cultural em que vive a criança) que se influenciam (Bronfenbrenner, 1988, 1995). Nesta perspectiva, a LC de livros pode ser vista como um processo proximal nos microssistemas das crianças através do qual o desenvolvimento da linguagem se apoia; nesse processo, as crianças também têm o potencial de influenciar o comportamento dos pais, como a própria LC (Grolig, 2020). Um modelo bioecológico de desenvolvimento da linguagem oral através da LC de livros postula que as características da criança e do adulto desempenham um papel nesse processo proximal (Grolig, 2020).

Modelos transacionais não consideram apenas processos proximais, como a interação entre pais e filhos, mas também consideram processos mais distais, como fatores sociodemográficos familiares, destacando o fato de que os resultados do desenvolvimento são consistentemente impactados por fatores individuais e contextuais (Sameroff, 2010). A pessoa inclui o desenvolvimento de competências sensório-motoras, cognitivas, afetivas e sociais e os desempenhos nessas áreas. Por sua vez, o contexto integra diferentes níveis de sistemas ambientais e as influências bidirecionais entre a pessoa e diversos contextos, que incluem desde o microcontexto familiar até o macrocontexto da cultura em que a pessoa se insere. Esse modelo equilibra os efeitos bidirecionais entre pessoa e contexto e atribui um destaque para as interações no contexto social-familiar, que devem ser promotoras e protetoras do desenvolvimento da criança (Sameroff; Fiese, 2000).

2.4 Modelos de literacia emergente e do desenvolvimento da linguagem escrita

É necessário salientar que o processo de alfabetização infantil é um continuum e a família é central neste processo desde antes do ingresso no

ensino formal (1º ano do EF). Neste período, consideram-se as habilidades de literacia emergentes ou precursoras da alfabetização (anteriormente já mencionadas, como vocabulário, consciência fonológica, compreensão oral, entre outras), que são aquelas que são desenvolvidas antes da escolarização formal e que se associam à aprendizagem da leitura e da escrita (Lonigan, 2015).

Whitehurst e Lonigan (1998) abordam o impacto do ambiente (familiar e escolar, principalmente) e dos movimentos para garantir que as crianças desenvolvam as habilidades de literacia emergente. Rohde (2015), em seu modelo teórico, argumenta que a literacia emergente deve ser vista como um processo interativo de habilidades e contexto, em que é necessário reconhecer o ambiente em que vivem as crianças e suas famílias para compreender o desenvolvimento de tais habilidades. O autor salienta o impacto da cultura, de aspectos sociodemográficos e da comunidade em que a criança está inserida. No que tange à cultura, uma família que não prioriza a leitura, por vários motivos, têm menos probabilidade de ter uma grande variedade de livros (adultos e infantis) em casa. Aspectos sociodemográficos refletem as experiências prévias e estilos de vida tanto das crianças e suas famílias, quanto de seus professores. Fora do ambiente familiar imediato da criança, a comunidade também influencia o desenvolvimento da literacia emergente. A comunidade refere-se aos bairros vizinhos e às decisões tomadas pelos conselhos e organizações locais, como o acesso a programas de educação infantil de alta qualidade. Cada um desses domínios têm um impacto nas habilidades das crianças para que se torne um leitor proficiente no futuro (Rohde, 2015). Também nesse sentido, Hutton et al. (2021) desenvolveram o modelo eco-biodesenvolvimental da literacia emergente. Este congrega fatores ecológicos (associados a políticas e programas; do cuidador e da comunidade; do desenvolvimento saudável – nutrição e sono, por exemplo) e biológicos como associados ao desenvolvimento da literacia emergente (Hutton et al., 2021).

Observa-se, portanto, as práticas de literacia no contexto familiar inseridas e ressaltadas em seu

papel em vários modelos teóricos da psicologia e do desenvolvimento. Entre essas atividades, a LC é uma das práticas mais estudadas ao longo do tempo. A Academia Americana de Pediatria, inclusive, já estabeleceu recomendações sobre o estabelecimento dessa prática no âmbito familiar o mais cedo possível a partir do nascimento da criança ou mesmo no período da gravidez (Martin et al., 2021), em função de evidências cada vez mais sólidas de que ler com crianças propicia uma atmosfera positiva ao desenvolvimento.

3 A LC no contexto familiar: afinal, o que apresentam as evidências?

A LC de um livro com uma criança representa uma rica oportunidade para fomentar o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento socioemocional e cognitivo durante a infância (Martin et al., 2021; Read et al., 2021). A LC entre pais-filhos é uma das práticas parentais mais estudadas. As evidências de seus benefícios para diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil também são bem documentadas na literatura (e.g., Martin et al., 2021; Noble et al., 2019). A LC de livros é uma experiência interativa entre um livro e duas pessoas ou mais, normalmente uma criança e um adulto. Essa experiência pode incluir, mas não está limitada, à leitura do texto, apontar ilustrações, definir palavras ou discussões sobre a história. A qualidade da LC é normalmente medida pela sua frequência ou pelas estratégias de interação utilizadas durante a leitura do livro (Leech et al., 2022).

Um possível mecanismo através do qual a LC de livros influencia o desenvolvimento da linguagem das crianças é a natureza da comunicação entre pais e filhos, durante as primeiras interações de leitura com os livros (Muhinyi; Rowe, 2019). Nesse sentido, uma vasta literatura sobre as qualidades específicas das interações de leitura de livros apoia o desenvolvimento da linguagem, como, por exemplo, a conversa do adulto-leitor (por exemplo, perguntas, previsões) e referências aos recursos impressos (por exemplo, apontar para o texto) apoiam o desenvolvimento das

habilidades de linguagem oral e escrita das crianças (Leech et al., 2022). Leech et al. (2022) evidenciaram que a LC com bebês, a partir dos 9 meses de idade, prediz exclusivamente as habilidades de vocabulário aos 3 anos de idade, mesmo depois de controlar outras práticas de literacia simultâneas e o NSE (Leech et al., 2022).

A LC de livros pode contribuir para as habilidades preditoras da leitura das crianças por vários caminhos. Bus, Van Ijzendoorn e Pellegrini (1995) revisaram um amplo conjunto de estudos que enumeram muitos caminhos adicionais, incluindo despertar o interesse das crianças em ler livros, fornecendo-lhes informações factuais sobre o mundo, conscientizando-as das relações letra-som, estimulando seu interesse pela leitura e expondo-as à linguagem escrita e uma variedade maior de vocabulário, sintaxe e estrutura gramatical das frases. Além disso, a LC de livros oferece aos pais a oportunidade de transmitir seus conhecimentos e orientar o aprendizado de seus filhos através das interações linguísticas que ocorrem durante as sessões de leitura de livros (Merz et al., 2020).

Uma meta-análise analisou os efeitos de intervenções em LC de livros entre pais e filhos para desenvolvimento da linguagem das crianças. Foram encontrados efeitos gerais de intervenção de 0,41 em linguagem expressiva e 0,26 em linguagem receptiva da criança. A linguagem expressiva compreende a habilidade da criança de expressar a linguagem, ou seja, falar e se comunicar oralmente, enquanto a linguagem receptiva, as capacidades de a criança compreender a linguagem. O impacto da intervenção foi moderado pelo tempo de duração da intervenção, visto que tempo menor (menos que 90 minutos no total de tempo de intervenção) associou-se a um impacto mínimo. A idade da criança e o nível de escolaridade do cuidador não estiveram relacionados aos resultados da intervenção (Dowdall et al., 2020).

O momento da LC de livros é uma variável relevante para considerar o input linguístico no contexto familiar. Um estudo (Demir-Lira et al., 2019) salientou que a quantidade de input linguístico dos pais, durante as interações de leitura de livros entre pais e filhos,

entre 1 ano e 2,5 anos de idade, predisse o vocabulário e a compreensão de leitura no EF, assim como motivação para ler, mesmo controlando para o NSE da família, as habilidades de linguagem prévias da criança e para outras conversas que os pais oferecem aos filhos fora das interações de LC. Ainda, a complexidade linguística, durante as interações de leitura de livros, tende a ser mais sofisticada do que a linguagem fora das interações de leitura de livros em termos de diversidade de vocabulário e complexidade sintática, ressaltando a importância dessas interações para o desenvolvimento linguístico da criança (Demir-Lira et al., 2019).

Uma meta-análise recente (Noble et al., 2019) que analisou os efeitos da LC em uma série de resultados linguísticos encontrou, consistente com outros estudos (por exemplo, Mol et al., 2008), efeitos moderados. Uma revisão de meta-análise (Bondt; Willenberg; Bus, 2020), que reuniu estudos que investigaram programas familiares de distribuição de livros, concluiu que esses promovem o ambiente de literacia familiar das crianças (tamanho do efeito = 0,31). A participação familiar num programa de doação de livros teve um efeito significativo no comportamento (interesse pela leitura) e no incremento das competências de literacia das crianças (tamanho do efeito = 0,29). Os autores do estudo de meta-análise apoiaram a teoria de que a leitura de livros, promovida por programas de distribuição de livros, provoca um “efeito bola de neve”, ou seja, impactos positivos precoces nas competências de literacia das crianças que, presumivelmente, aumentam ainda mais o interesse das crianças na leitura de livros no contexto familiar (Bondt et al., 2020). A magnitude do benefício é, geralmente, modesta, com a LC normalmente explicando cerca de 8–12% da variação nos resultados. No entanto, tais ganhos tendem a se intensificar ao longo do tempo devido aos efeitos de “bola de neve” (Raikes et al., 2006) ou de “espiral ascendente” (Mol; Bus, 2011), de modo que a leitura para crianças pequenas facilita o desenvolvimento de competências preditoras da alfabetização, o que desperta o interesse pelos livros, o que, em última análise, se traduz em

ganhos de linguagem e outras habilidades cognitivas (Bus et al., 1995).

Já os benefícios relacionais e emocionais da LC são cada vez mais enfatizados, especialmente, para as crianças pequenas (Canfield et al., 2020; Xie et al., 2018). Esses incluem desenvolvimento de apego saudável e redução do estresse (Jimenez et al., 2019). Os mecanismos potenciais agiriam por meio do afeto e da capacidade de responsividade do adulto-Leitor, rotinas de leitura tranquilizadoras e práticas LC de histórias, como fala dirigida a crianças. Tais aspectos são provavelmente reforçados por vias de sinalização neurobiológica recíprocas envolvendo ocitocina e dopamina (neurotransmissores associados ao amor e ao prazer, respectivamente; Scatliffe et al., 2019). Em estudo de Martin et al. (2021), crianças de 30 a 66 meses, cujas famílias apresentavam rara frequência de LC apresentavam um risco maior (*adjusted risk ratio* = 1.62) de apresentar prejuízos em âmbitos sociais e emocionais que aquelas que mantinham rotina de LC na maioria dos dias da semana.

Conforme já salientado ao longo desta revisão, o desenvolvimento cognitivo-linguístico na infância é moldado pelos tipos de interações e atividades de interação que as crianças vivenciam com outras pessoas. Sabe-se que a quantidade e a qualidade dessas interações e tipos de atividades podem ter sido afetadas negativamente pela pandemia de COVID-19 (Fung et al., 2023). Dada a pressão decorrente da pandemia sobre as famílias, os pais podem ter sido incapazes de implementar práticas de LC tanto como fariam durante os tempos pré-pandêmicos. Com a crescente demanda de tempo dos pais (por exemplo, pais que trabalham em casa sem creche ou familiares para ajudar no cuidado dos filhos), as crianças podem ter experimentado um aumento no tempo passivo de tela (por exemplo, televisão e celular), o que é mais prejudicial para o desenvolvimento da linguagem do que tempo de tela interativo. No seu conjunto, essas mudanças nas rotinas diárias das crianças podem ter afetado negativamente o desenvolvimento infantil (Fung et al., 2023).

4 Impactos da pandemia de COVID-19 na frequência e qualidade da LC no contexto familiar

Com a pandemia pelo vírus COVID-19, os governos implementaram medidas para limitar o número de pessoas em locais públicos e escolas e tiveram que lidar com a situação oferecendo processos alternativos de ensino e aprendizagem. Diferentes ferramentas e plataformas digitais foram utilizadas para fornecer os materiais de aprendizagem aos alunos com a contribuição dos pais como mediadores, em muitos casos, entre o professor e o aluno (Laguna et al., 2021; Panaoura, 2020).

O atual cenário global evidenciou problemas que existem há muito tempo no Brasil e que corroboram os déficits na aprendizagem dos alunos: questões sociais e econômicas que influenciam diretamente no resultado da aprendizagem, principalmente no contexto de pandemia e ensino remoto, pois os alunos tiveram que se adaptar à realidade de um sistema educacional despreparado para ajudá-los a enfrentar uma nova realidade. Aliado a isso, é importante ressaltar que os responsáveis, pais e cuidadores, em geral, em sua maioria, não possuem o preparo adequado para a educação domiciliar das crianças, o que envolve, entre outros fatores, habilidades para ensinar, conhecimento e habilidades que fornecem a educação adequada em modo remoto (Laguna et al., 2021).

A qualidade do cuidado familiar, fator essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças, depende de boas condições psicossociais, sanitárias e econômicas. Não há dúvida de que o estresse causado pelo COVID-19 dificultou a formação de um ambiente familiar propício ao desenvolvimento da criança. Atividades que ajudam a estruturar o dia e estimulam a interação com as crianças podem ser benéficas para o desenvolvimento infantil não só, mas especialmente, durante um período de pandemia. Essas atividades incluem leitura de livros infantis com as crianças, desenhos, jogos diversos, entre outros (Núcleo Ciência Para a Primeira Infância - NCPI, 2020).

Por exemplo, um estudo americano (Bao et al., 2020) sobre os efeitos da aprendizagem da leitura em crianças pré-escolares, durante a pandemia, estimou

que o ganho de habilidades, durante a ausência de educação formal presencial, devido à pandemia do COVID-19, diminui 66%, em comparação com o cenário usual, resultando numa queda de 31% menos de ganho de capacidade de leitura, entre 1º de janeiro a 1º de setembro de 2020. Além disso, o modelo estatístico previu que crianças pré-escolares que vivenciaram sessões de leitura de livros infantis diariamente têm menos perdas (2,3 pontos), o equivalente a 42% em comparação com aqueles que não vivenciaram, que podem apresentar uma perda de 5,6 pontos durante o mesmo período. Apontou-se que, embora a leitura de livros com as crianças não substitui o papel crítico da educação formal em ensinar as crianças a ler, famílias, educadores e formuladores de políticas podem promover essa simples estratégia para facilitar e manter o ganho de habilidades de leitura, durante o fechamento das escolas (Bao et al., 2020). Ademais, salientam-se as evidências empíricas que indicam que as relações familiares na infância possuem o potencial de influenciar trajetórias desenvolvimentais, principalmente no que se refere à aspectos cognitivo-linguísticos (Jeong et al., 2021; Zhang et al., 2021), como a aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo de Yang et al. (2023) avaliou alterações nos padrões de envolvimento do cuidador com a criança antes e durante a pandemia de COVID-19. Identificou-se que os sintomas de depressão do cuidador e o caos doméstico estiveram relacionados com a probabilidade de transição nos padrões de envolvimento do cuidador antes e durante a COVID-19, de maior envolvimento para menor envolvimento. As transições nos padrões de envolvimento dos cuidadores estão associadas às abordagens de aprendizagem das crianças durante a pandemia, o que pode ter implicações importantes em âmbito social, educacional e de saúde. Além disso, constatou-se que as crianças tiveram menos comportamentos de aprendizagem positivos quando os seus cuidadores estiveram menos envolvidos com elas durante a pandemia do que antes dela, o que demonstrou a importância do envolvimento dos cuidadores (Yang et al., 2023).

Com uma grande amostra de bebês e crianças pequenas no Canadá, exploraram-se as mudanças nos tempos de tela e de leitura com as crianças pequenas, durante a pandemia (Fung et al., 2023). Além disso, comparou-se o tamanho do vocabulário dessas crianças com o de seus pares de mesma idade, avaliados antes da pandemia. Os resultados sugeriram que o impacto da pandemia na vida cotidiana das crianças, bem como no crescimento do seu vocabulário, estava relacionado com rendimento familiar (o NSE) da família. A maioria das crianças experimentaram um aumento no tempo de tela durante a pandemia. É importante ressaltar que esse aumento no tempo de tela não foi uniforme em todos os estratos de NSE. Em particular, as crianças com NSE mais baixo tinham maior probabilidade de experimentar um aumento no tempo de tela e uma proporção menor de tempo de tela interativo do que as crianças com NSE mais elevado. As crianças com NSE mais baixo também tinham maior probabilidade de vivenciar menos tempo de leitura de livros. Embora tenham experimentado um aumento no tempo de tela, nenhum impacto negativo mensurável no tamanho do vocabulário foi detectado em relação aos valores de base pré-pandêmicos para as crianças de NSE mais alto. Todavia, o quadro parece diferente para as crianças de baixo NSE. Essas crianças não só sofreram impactos negativos maiores nos tempos de tela e na frequência e qualidade da leitura do que as crianças com NSE mais alto, como também apresentaram pontuações médias de vocabulário mais baixas do que os seus pares pré-pandêmicos com idade e NSE correspondentes (Fung et al., 2023).

Por fim, em termos das experiências relacionais, os pais desempenham um papel fundamental na mediação do impacto de um evento estressante nos desfechos de desenvolvimento dos seus filhos. A capacidade das crianças para lidar com um evento estressante e potencialmente traumático, como uma pandemia, está, de fato, intimamente relacionada com o funcionamento familiar, as práticas parentais e a qualidade da relação cuidador-criança. Salienta-se, portanto, a relevância de estratégias de intervenção pós-pandemia direcionadas à

organização/funcionalidade familiar e práticas parentais positivas, principalmente em famílias com maior risco de disfuncionalidade familiar (Spinelli et al., 2020). O foco das intervenções educacionais e clínicas deve incluir além da remediação das possíveis dificuldades cognitivo-linguísticas identificadas, o incentivo ao contexto familiar na promoção de práticas familiares, como a LC de livros, por exemplo, que fomentem a qualidade das relações e os estímulos linguísticos-cognitivos necessários à criança.

5 Considerações Finais

A presente revisão teórica da literatura contribui para o âmbito da literacia familiar, em especial, a prática de LC no Brasil, cujo campo de estudo e pesquisa vem recebendo maior ênfase recentemente. Salienta-se que modelos teóricos de diferentes vertentes e epistemologias reforçam o papel das relações familiares e práticas de literacia implicadas no desenvolvimento infantil, embora ainda se careça de modelos específicos sobre LC e, mais amplamente, de literacia familiar. Ao mesmo tempo, há evidências claras e replicadas ao longo dos estudos, assim como evidenciadas por revisões e metanálises dos efeitos positivos dessa prática no desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas e socioemocionais, ainda em idades precoces. A pandemia, como evento estressor às famílias, salientou a necessidade de manejo adequado do estresse parental e da necessidade de organização familiar no que tange às atividades de estímulo à criança, incluindo acompanhamento escolar. Para isso, em eventos futuros semelhantes, de forma preventiva e, atualmente, de forma remediativa, talvez seja necessário o delineamento de intervenções com o objetivo de orientação às famílias, suporte emocional e estratégias de parentalidade a fim de contribuir para um melhor manejo dentro do contexto familiar.

Por fim, sugere-se o uso do material aqui exposto para o desenvolvimento de políticas públicas na área de educação e saúde, bem como na construção de instrumentos para mensurar a frequência e a qualidade da LC, em específico, e o ambiente de

literacia familiar, de modo mais amplo. Encoraja-se a realização de mais estudos que investiguem o perfil de famílias brasileiras com relação às práticas de literacia familiar e LC de livros, e possíveis fatores que promovam o engajamento familiar para com essa prática. Da mesma forma, o desenvolvimento de programas de intervenção com as famílias, como a distribuição de livros e instruções acerca da LC de livros infantis com as crianças, por exemplo, é igualmente importante. É fundamental intervir precocemente para identificar os fatores de risco e proteção que podem afetar os sintomas emocionais dessas crianças, considerando a complexa interação entre fatores pessoais e experiências na esfera relacional.

Referências

- BAO, X. et al. T. P. Modeling reading ability gain in kindergarten children during COVID-19 school closures. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 17, p. 6371, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390%2Fijerph17176371>
- BELSKY, J. The determinants of parenting: A process model. **Child development**, p. 83-96, 1984. doi: 10.2307/1129836
- BLACK, M. et al. Early childhood development coming of age: science through the life course. **The Lancet**, v. 389, n. 10064, p. 77-90, 2017. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC/SEALF, 2019
- BRONFENBRENNER, U. Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In BOLGER, N.; CASPI, A.; DOWNEY, G.; MOOREHOUSE, M. (Eds.), **Persons in context: Developmental processes**. Cambridge University Press, 1988. p. 25–49.
- BRONFENBRENNER, U. **Developmental ecology through space and time: A future Perspective**. 1995.
- BUS, A. G.; VAN IJZENDOORN, M. H.; PELLEGRINI, A. D. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. **Review of Educational Research**, v. 65, n. 1, p. 1–21, mar. 1995.
- CANFIELD, C. F. et al. Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent–child relational health. **Developmental psychology**, v. 56, n. 7, p. 1305, 2020.
- COMITÊ CIENTÍFICO. Núcleo Ciência para a Primeira Infância. **Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil**. São Paulo, SP: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Working-Paper-Repercussoes-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil-3.pdf>
- DE BONDT, M. et al. Do book giveaway programs promote the home literacy environment and children's literacy-related behavior and skills?. **Review of Educational Research**, v. 90, n. 3, p. 349-375, 2020.
- DEMIR-LIRA, Ö. et al. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. **Developmental science**, v. 22, n. 3, p. e12764, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- DOWDALL, N. et al. Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. **Child development**, v. 91, n. 2, p. e383-e399, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- FLACK, Z. M.; FIELD, A. P.; HORST, J. S. The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis.. **Developmental Psychology**, [S.L.], v. 54, n. 7, p. 1334-1346, jul. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000512>.
- FROSC, C. A.; SCHOPPE-SULLIVAN, S. J.; & O'BANION, D. D. Parenting and child development: A relational health perspective. **American Journal of Lifestyle Medicine**, v. 15, n. 1, p. 45-59, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1177/1559827619849028>
- FUNG, P. et al. Infants' and toddlers' language development during the pandemic: Socioeconomic status mattered. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 236, p. 105744, 2023.

- GABRIEL, R. Letramento, Alfabetização e Literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, [S.L.], v. 2, p. 76, 4 jul. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.25112/rpr.v2i0.1277>.
- GROLIG, L. Shared storybook reading and oral language development: A bioecological perspective. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 555603, 2020.
- HOFF, E. How social contexts support and shape language development. **Developmental review**, v. 26, n. 1, p. 55-88, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- HOFF, E. The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. **Child development**, v. 74, n. 5, p. 1368-1378, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- HUTTON, J. S. et al. Development of an Eco-Biodevelopmental Model of Emergent Literacy Before Kindergarten: A Review. **JAMA Pediatrics**, v. 175, n. 7, p. 730-741, 2021. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.6709
- HUTTON, J. S. et al. Shared reading quality and brain activation during story listening in preschool-age children. **The Journal of pediatrics**, v. 191, p. 204-211, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037>
- JEONG, J. et al. Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. **PLoS medicine**, v. 18, n. 5, p. e1003602, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- JIMENEZ, M. E. et al. Early shared reading is associated with less harsh parenting. **Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP**, v. 40, n. 7, p. 530, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000687>
- LAGUNA, T. F. D. S. et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>
- LEECH, K. A. et al. Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a nationally representative sample of Irish families. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 58, p. 242-253, 2022.
- LONIGAN, C. J. Literacy development. In LERNER, R. M.; LIBEN, L. S.; MUELLER, U. (Eds.), **Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes**. John Wiley & Sons, Inc., 2015. p. 763-805. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/9781118963418.childpsy218>
- MARTIN, K.J. et al. Shared Reading and Risk of Social-Emotional Problems. **Pediatrics**, [S.L.], v. 149, n. 1, p. 1-11, 9 dez. 2021. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2020-034876>.
- MCLAUGHLIN, K. A. et al. The Value of Dimensional Models of Early Experience: thinking clearly about concepts and categories. **Perspectives On Psychological Science**, [S.L.], v. 16, n. 6, p. 1463-1472, 7 set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691621992346>.
- MERZ, E. C. et al. Socioeconomic Disparities in Language Input Are Associated With Children's Language-Related Brain Structure and Reading Skills. **Child Development**, [S.L.], v. 91, n. 3, p. 846-860, 28 mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.13239>.
- MOL, S. E.; BUS, A. G. To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. **Psychological Bulletin**, [S.L.], v. 137, n. 2, p. 267-296, mar. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0021890>.

- MOL, S. E. *et al.* Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: a meta-analysis. **Early Education And Development**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 7-26, 5 fev. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838603>.
- MUHINYI, A; ROWE, M. L. Shared reading with preverbal infants and later language development. **Journal Of Applied Developmental Psychology**, [S.L.], v. 64, p. 101053, jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>.
- NOBLE, C. *et al.* The impact of shared book reading on children's language skills: a meta-analysis. **Educational Research Review**, [S.L.], v. 28, p. 100290, nov. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>.
- PANAOURA, R. Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Before and During the Period of the COVID-19. **Social Education Research**, [S.L.], p. 65-74, 13 nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.37256/ser.212021547>.
- RAIKES, H. *et al.* Mother–Child Bookreading in Low-Income Families: correlates and outcomes during the first three years of life. **Child Development**, [S.L.], v. 77, n. 4, p. 924-953, jul. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x>.
- READ, K. *et al.* The Impact of COVID-19 on Families' Home Literacy Practices with Young Children. **Early Childhood Education Journal**, [S.L.], v. 50, n. 8, p. 1429-1438, 4 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-021-01270-6>.
- ROHDE, L. The Comprehensive Emergent Literacy Model. **Sage Open**, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 215824401557766, 1 mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2158244015577664>.
- SAKAI, J. How synaptic pruning shapes neural wiring during development and, possibly, in disease. **Proceedings of The National Academy of Sciences**, [S.L.], v. 117, n. 28, p. 16096-16099, 24 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2010281117>.
- SAMEROFF, A. The transactional model. In: American Psychological Association. **The transactional model of development: How children and contexts shape each other**. [S.I.]: APA, 2009. p. 3-21.
- SAMEROFF, A; FIESE, B. H. Transactional Regulation: the developmental ecology of early intervention. **Handbook Of Early Childhood Intervention**, [S.L.], p. 135-159, 22 maio 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511529320.009>.
- SCATLIFFE, N. *et al.* Oxytocin and early parent-infant interactions: a systematic review. **International Journal Of Nursing Sciences**, [S.L.], v. 6, n. 4, p. 445-453, out. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnss.2019.09.009>.
- SHAW, D. S.; MENDELSON, A. L.; MORRIS, P. A. Reducing Poverty-Related Disparities in Child Development and School Readiness: The smart beginnings tiered prevention strategy that combines pediatric primary care with home visiting. **Clinical Child And Family Psychology Review**, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 669-683, 9 set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-021-00366-0>.
- SHERIDAN, M. A.; MCLAUGHLIN, K. A. Neurobiological models of the impact of adversity on education. **Current Opinion In Behavioral Sciences**, [S.L.], v. 10, p. 108-113, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.013>.
- SPINELLI, M. *et al.* Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. **Frontiers In Psychology**, [S.L.], v. 11, p. 11713, 3 jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>.

- TARABAN, L; SHAW, D. S. Parenting in context: revisiting
belsky's classic process of parenting model in early
childhood. **Developmental Review**, [S.L.], v. 48, p.
55-81, jun. 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2018.03.006>.
- YANG, Y. *et al.* Transitions in patterns of caregiver
involvement before and during the COVID-19
pandemic: a latent transition analysis. **Early
Childhood Research Quarterly**, [S.L.], v. 65, p.23-
31, 2023. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.05.006>.
- WHITEHURST, G. J.; LONIGAN, C. J. Child Development
and Emergent Literacy. **Child Development**, [S.L.],
v. 69, n. 3, p. 848-872, jun. 1998. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>.
- XIE, Q. *et al.* Psychosocial Effects of Parent-Child Book
Reading Interventions: a meta-analysis. **Pediatrics**,
[S.L.], v. 141, n. 4, p. e20172675, 1 abr. 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1542/peds.2017-2675>.
- ZHANG, L. *et al.* Supporting Child Development Through
Parenting Interventions in Low- to Middle-Income
Countries: an updated systematic review. **Frontiers
In Public Health**, [S.L.], v. 9, p. 671-988, 16 jul. 2021.
DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpubh.2021.671988>.