

Diferenças teóricas e práticas entre a leitura compartilhada, leitura dialogada e contação de histórias

Theoretical and practical differences between shared reading, dialogic reading, and storytelling

Aline Elisabete Pereira

Universidade de Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: O objetivo do presente artigo é diferenciar/conceituar as práticas de leitura compartilhada (LC), leitura dialogada (LD) e contação de histórias (CH) - sem a presença física do livro -, por meio de embasamento teórico e pesquisas que evidenciem os efeitos de cada uma dessas práticas como apoio para o desenvolvimento linguístico das crianças, especificamente durante a primeira infância. Trata-se de uma revisão bibliográfica em bases de dados como Google Acadêmico e Scielo, elencando estudos brasileiros e estrangeiros. Os resultados mostram que há diferenças entre as práticas no que se refere aos tipos de habilidades linguísticas que as crianças têm a oportunidade de desenvolver; além disso, ressaltam a importância do leitor adulto como sujeito que conduz a leitura, bem como o planejamento da leitura do livro associada à intencionalidade pedagógica. De qualquer forma, consideramos que todas as abordagens citadas são importantes para o desenvolvimento integral das crianças, dado que as envolvem num contexto de interação com outros sujeitos.

Palavras-chave: leitura compartilhada; leitura dialogada; contação de histórias; desenvolvimento linguístico.

Abstract: The aim of this article is to differentiate/conceptualize the practices of shared reading (CL), dialogic reading (DL) and storytelling (ST), through theoretical basis and research that demonstrate the effects of each of these practices as support for the linguistic development of children, specifically during early childhood. This is a bibliographic review in databases such as Google Scholar and Scielo, listing Brazilian and foreign studies. The results show that there are differences between the practices regarding the types of linguistic skills that children have the opportunity to develop; in addition, they highlight the importance of the adult reader as the subject who guides the reading, as well as the planning of the reading of the book associated with pedagogical intentionality. In any case, we consider that all the approaches mentioned are important for the integral development of children, given that they involve them in a context of interaction with other subjects.

Keywords: shared reading; dialogic reading; storytelling; linguistic development.

1 Introdução

A leitura de livros, realizada entre adultos e crianças, na escola ou no ambiente familiar, é uma prática que pode contribuir para a construção de vínculos afetivos, para o aprendizado de inúmeras informações sobre o mundo em que vivemos, ampliação dos horizontes culturais, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a formação leitora dos pequenos. Além disso, por meio do contato com a modalidade escrita, presente nos livros, as crianças também têm a oportunidade de desenvolver novos conceitos e habilidades considerados preditores da aprendizagem formal da leitura (alfabetização), de modo natural. Quando comparada com outros contextos de conversas entre adultos e crianças, a leitura de livros oferece às crianças uma dosagem maior de exposição ao vocabulário, visto que os livros contêm mais palavras raras do que outros tipos de interação (SÉNÉCHAL et al., 1995). Por isso, os livros são considerados uma fonte particularmente importante de *input* de linguagem porque colocam em evidência uma linguagem mais complexa e mais palavras por minuto em comparação com outros contextos, como durante as refeições e brincadeiras (DEMIR-LIRA et al., 2019).

Nas pesquisas que investigam os efeitos/benefícios da leitura de livros no desenvolvimento da linguagem infantil, há diferentes tipos de intervenção e isso impacta nos resultados das crianças, ou seja, naquilo que elas internalizam ao vivenciarem a leitura de um livro. Os termos “leitura dialogada (ou dialógica) (em inglês, *dialogic book reading*), leitura interativa (em inglês, *interactive book reading*), leitura compartilhada (*shared book reading*), contação de histórias (em inglês, *storytelling*) se referem a intervenções de leitura comumente realizadas com crianças. Muitas vezes, tais práticas são citadas/consideradas como iguais, entretanto, cada uma delas tem as suas peculiaridades e estratégias específicas, bem como resultados distintos. O objetivo deste texto é diferenciar/conceituar as práticas de leitura

compartilhada (LC), leitura dialogada (LD) e contação de histórias (CH), apresentando embasamento teórico e pesquisas que evidenciem os efeitos de cada uma delas como apoio para o desenvolvimento linguístico das crianças, especificamente durante a primeira infância.

Consideramos, neste texto, que, tanto durante a LC como a LD, o objeto “livro” será utilizado como fonte de informação ao leitor e às crianças; por outro lado, a contação de histórias será tratada como uma atividade realizada sem a presença física do livro; a contação de histórias se diferencia da narração de histórias, visto que essa tem relação com a leitura de um texto ou livro.

2 Leitura Compartilhada

O termo “leitura compartilhada” (LC) se refere ao momento em que um adulto lê o livro COM a criança (independentemente de essa saber ou não ler) e ambos interagem sobre aspectos suscitados pela leitura do livro: enredo, personagens, ilustrações, palavras e seus significados, novos conceitos, entre outros. Durante a LC, a interação se dá para além da leitura do texto escrito no livro e pode se referir ao enredo, às personagens, à memória de experiências que emergem a partir da leitura, a palavras específicas, à disposição do texto e imagem na página, a aspectos da linguagem escrita ou conhecimentos que são novos para a criança (PIANTA; LA PARO, 2003). Portanto, a prática da LC contribui para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao alfabeto (como conhecimento dos nomes e sons de letras associadas), consciência fonológica (a capacidade de ouvir, refletir e manipular sons e palavras), conhecimento sobre as convenções da escrita (ordem das páginas, autor, título do livro, direcionalidade da escrita – da esquerda para a direita) e significado que a linguagem escrita possui no meio em que vivemos (funções da linguagem escrita, contextos em que ela é usada) (STORCH; WHITEHURST, 2002; JUSTICE et al., 2009; NELS, 2008). Tais aspectos, apesar de processados automaticamente por nós, leitores experientes, são

fonte de confusão para leitores iniciantes (LEVY et al., 2006).

Crianças que participam ativamente da LC conduzida por um adulto, o qual interage com elas por meio de perguntas, identificação de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (SÉNÉCHAL et al., 1995; BRITTO, BROOKS-GUNN; GRIFFIN, 2006; HINDMAN et al., 2008; MOL et al., 2008; NELP, 2008; PHILLIPS; LONIGAN, 2009). Outros estudos mostram que o envolvimento ativo das crianças na LC está positivamente associado ao desenvolvimento de diferentes habilidades: vocabulário receptivo, especialmente, para aqueles crianças que possuem vocabulário limitado (GERDE; POWELL, 2009); vocabulário receptivo e expressivo (CRAIN-THORESON; DALE, 1999), habilidades narrativas orais (envolvem a compreensão da estrutura da história, complexidade da linguagem, coesão e linguagem descontextualizada e habilidade de recontar) e compreensão de histórias (DICKINSON; SMITH, 1994).

Tais habilidades são consideradas preditoras da aprendizagem da leitura, chamadas de **habilidades de literacia emergente**¹ e a tanto a qualidade quanto a frequência da LC estão diretamente relacionadas aos resultados posteriores de alfabetização (JUSTICE; KADERAVEK, 2002; NELP, 2008; PNA, 2019), que são sistematicamente associados com o reconhecimento de palavras e com a compreensão da leitura anos mais tarde (KENDEOU et al. 2009). A frequência da LC está relacionada com a quantidade de vezes que a criança vivencia tal prática; pesquisas sugerem que a dose recomendada de LC é 7 vezes por semana (isto é, todos os dias) usando o mesmo livro, ou seja, leituras repetidas, ou diferentes livros com gêneros textuais distintos (narrativos e informativos). A qualidade da LC está relacionada com a quantidade de conversas extratextuais, ou seja, a interação que ocorre entre os participantes durante a leitura do livro. Os resultados mostraram que tanto a

frequência como a qualidade da LC foram positiva e significativamente relacionadas com a ampliação do vocabulário receptivo das crianças; entretanto, apenas as conversas extratextuais contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de literacia emergente e permaneceram associadas longitudinalmente às habilidades de vocabulário receptivo das crianças (NELP, 2008).

Uma das premissas vinculadas aos efeitos da LC é o **planejamento** da atividade e **intencionalidade educativa** (MEC, 2018), ou seja, o leitor adulto organiza a intervenção antecipadamente com base nas habilidades linguísticas que deseja que as crianças desenvolvam com a prática. Por exemplo, o leitor faz uma leitura prévia da história para se familiarizar com o livro, seleciona as palavras que pretende ampliar ou estender o significado durante a LC, elege situações ou conhecimentos que são importantes ser ressaltados para a ampliação do repertório cultural ou linguístico das crianças, formula as perguntas literais e inferenciais que serão feitas durante a LC, entre outros aspectos.

3 Leitura dialógica

O conceito de "leitura dialógica" surgiu nos estudos de Whitehurst et al., 1988, e se caracteriza pelo estabelecimento de um **diálogo** entre o leitor e a criança em torno do livro (grifo nosso). Inicialmente, a LD foi conceituada, na literatura, a partir da noção de *scaffolding* (Pillinger; Wood, 2013), derivada do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978). Com base nesse conceito, a "ajuda" oferecida à criança se adapta ao desempenho dela, momento a momento (grifo nosso). A LD também se apoia na teoria da aprendizagem sociocultural (Vygotsky, 1978) para sugerir que interações estruturadas entre crianças e adultos, durante a leitura de um livro, resultam em ganhos de linguagem, particularmente com relação ao desenvolvimento de vocabulário, complexidade oral e habilidades narrativas. Esse diálogo envolve fazer perguntas para

¹A literacia emergente engloba habilidades, conhecimentos e atitudes de crianças, que ainda não foram alfabetizadas convencionalmente, sobre a linguagem escrita e o significado (WESTERVELD et al. 2015).

ajudar as crianças a explorar o texto em um nível mais profundo, incluindo definir novas palavras, analisar os componentes de uma história e ser capaz de falar sobre o texto. O princípio geral da LD é estimular as crianças a se tornarem contadoras de histórias, em vez de ouvirem passivamente a história. No processo de LD, **o adulto assume o papel de um ouvinte ativo**, fazendo perguntas, adicionando informações e estimulando a criança a aprimorar a sofisticação de suas descrições sobre o livro e a história (Whitehurst et al., 1988) (grifo nosso).

As intervenções de LD se baseiam em três princípios: (a) técnicas evocativas, que incentivam a criança a participar ativamente na leitura e na prática da linguagem, (b) o uso de feedback informativo para

a criança sobre o uso correto da linguagem² e (c) mudança progressiva em que o adulto adapta seu estilo de leitura ao desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança (Whitehurst et al., 1988). Para facilitar isso, são utilizadas pelo adulto instruções, tais como as de sigla PEER (*Prompt, evaluation, expansion and repetition*) e CROWD (*completion, recall, open-ended questions, wh questions and distancing*) (Whitehurst et al., 1994).

Na sequência PEER (Tabela 1), o adulto incentiva a criança a falar sobre o livro, avalia as respostas dela, expande a resposta reformulando, adicionando informações e solicita a repetição para ter certeza de que a criança aprendeu com a expansão:

Tabela 1 - Instruções e exemplos da sequência PEER

P - prompt Solicitar	Solicita que a criança diga algo sobre o texto Por exemplo, <i>O que você acha que o rato vai fazer?</i>
E - evaluate Avaliar	Avalia a resposta da criança (feedbacks) Por exemplo, <i>Sim, acho que ele vai se esconder o menino.</i>
E - expand Expandir	Expande a resposta da criança reformulando-a ou adicionando informações Por exemplo, <i>Por que ele quer se esconder do menino?</i>
R - repeat Repetir	Repete os prompts para ver se a criança aprendeu com a expansão Por exemplo, <i>O rato quer se esconder do menino para despistá-lo e, assim, poder pegar o queijo que está em cima da mesa.</i>

FONTE: (Whitehurst et al., 1994). Traduzido pela autora.

Na sequência CROWD (Tabela 2), o leitor incentiva a criança a se expressar e a desenvolver

habilidades linguísticas através das seguintes orientações (Whitehurst et al., 1994):

Tabela 2 - Instruções e exemplos da sequência CROWD

C – Prompts de conclusão	As crianças são solicitadas a preencher lacunas, que geralmente estão no fim da frase. Por exemplo: <i>O nome do cachorro era... O tio Jim desliga o... O cavalo é um bom...</i>
R – Prompts de recordação	As crianças são solicitadas a dizer, com suas próprias palavras, o que aconteceu até o momento em uma história ou texto. Elas também podem ser solicitadas a

²Os feedbacks incluem elogiar, parafrasear as respostas, ampliá-las com novas informações, dentre outros.

	falar sobre uma história que já leram. Os <i>prompts</i> de recordação ajudam os alunos a entender um texto ou lembrar de eventos. Por exemplo: <i>O que aconteceu com o menino? Qual foi a primeira coisa que a menina viu? Quem encontrou o livro?</i>
O – Prompts abertos	As crianças geralmente são solicitadas a se concentrar nas imagens que acompanham um texto. O objetivo é que os alunos observem os detalhes que os auxiliarão na compreensão. Por exemplo: <i>O que está acontecendo nesta parte da história? Onde está o policial? Quem você pode ver nesta imagem?</i>
W – Prompts Wh-questions	Esses <i>prompts</i> geralmente são perguntas que começam com o quê, onde, quando, por que e como. As crianças são solicitadas a procurar uma resposta correta específica. Por exemplo: (Apontando para uma imagem) <i>Quem é essa? Qual é a cor do vestido dela? O que esse animal come? Como está o clima?</i>
D – Prompts de distanciamento	As crianças são questionadas sobre questões que as ajudam a refletir sobre suas próprias experiências, com base no que o texto trouxe como tema. Elas ajudam as crianças a formar uma ponte entre um texto e o mundo da criança. Por exemplo: <i>Como você comemora seu aniversário? O que você teria feito se tivesse perdido seu livro? Como você se sentiria se isso acontecesse com você?</i>

FONTE: (Whitehurst et al.,1994). Traduzido pela autora.

O estudo de Valdez-Menchaca e Whitehurst (1992) mostrou resultados positivos para um grupo de crianças de 2 anos de idade, provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico. Neste estudo, as crianças que participaram de um programa de LD apresentaram um desempenho significativamente superior em vários testes padronizados de linguagem em comparação ao desempenho de crianças que participaram de um outro tipo de programa envolvendo atividades não-verbais como: desenhar, colorir, montar quebra-cabeças. Elas também produziram um número significativamente maior de expressões verbais, sentenças mais longas e mais complexas e maior variedade de nomes e de verbos ao folhearem um livro de história com o professor, do que as crianças cujo treinamento não incorporou a LD.

Lonigan e colegas (2013) evidenciaram que a LD, realizada em pequenos grupos, pode ser mais eficaz, especialmente, para o desenvolvimento da consciência fonológica ou conhecimento de letras, do que a LD realizada no grande grupo, em sala de aula. Opel, Ameer e Aboud (2009) conduziram uma

intervenção de LD de 4 semanas com pré-escolares na zona rural de Bangladesh. Outros estudos apontaram que intervenções de LD, realizadas tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar (Lever e Senechal, 2011) contribuíram para as habilidades narrativas e linguagem expressiva das crianças de 4 a 5 anos.

Com base nos estudos citados, cabe ressaltar que a LD é uma prática benéfica para o apoio ao desenvolvimento da linguagem das crianças porque as envolve como sujeito ativo durante a leitura. Essa participação estimula o desenvolvimento da linguagem e de habilidades preditoras da aprendizagem da leitura.

3 Contação de histórias

A atividade de contar histórias é uma prática social e cultural antiga orientada em torno do ato de contar e partilhar histórias (Roig; Pires de Sá; Cornelio, 2018). Em salas de aula da primeira infância, uma sessão de CH, onde um professor conta uma história

para as crianças, pode capturar o interesse e a motivação das crianças e, ao conectar a história à sua vida cotidiana e experiência anterior, pode apoiar a construção de sentido (Bietti, Tilston; Bangerter, 2019).

Os mesmos autores explicam que contar histórias é um processo em que um contador usa uma estrutura narrativa, **sem a presença de um livro físico**, se apoia no uso da voz, expressões faciais, gestos, contato visual, interação e diversão para conectar o enredo com os ouvintes (grifo nosso). Durante a CH, o contador se concentra na mensagem principal da história e é livre para usar uma linguagem improvisada, que pode ser mais informal, e sua criatividade para transmitir a mensagem da história para seu público. Além disso, envolvem os elementos de cenário, tema, personagens, enredo e conflito que permitem que a narrativa forneça um modelo de discurso, um contexto para aprendizagem e uma maneira de expandir a imaginação (Sintonen; Kumpulainen; Vartiainen, 2018).

A CH envolve conversas sobre eventos passados, requer que ouvintes e falantes acessem um corpo de informações que não estão imediatamente disponíveis (Snow, 1991). A narrativa oral não só permite que as crianças usem a fala descontextualizada, mas também permite que elas ouçam a fala descontextualizada, o que, por sua vez, facilita as habilidades de compreensão das crianças. Embora tanto o discurso contextualizado quanto o descontextualizado façam parte do continuum da linguagem oral, estudos apontam que o discurso descontextualizado é um dos que mais promove o pensamento de ordem superior, como relembrar e planejar, e exige que as crianças usem sua imaginação e memória para pensar em ideias abstratas que estão fora do ambiente imediato (Snow, 1991).

Estudos mostram que a CH contribui para o aprimoramento da compreensão de histórias, aquisição das estruturas narrativas, aperfeiçoamento

da dicção, ampliação do conhecimento de mundo (Wessel-Powell, Kargin e Wohlwend, 2016) e desenvolvimento socioemocional (Cekaite; Björk-Willén, 2018; Domingo, 2018).

4 Considerações finais

Esta revisão buscou estabelecer as diferenças teóricas e práticas entre a LC, LD e CH, especificamente, em relação aos impactos de tais práticas para o desenvolvimento linguístico das crianças, durante a primeira infância. Em primeiro lugar, destacamos a **interação** entre o adulto e as crianças nas três abordagens (grifo nosso). Tal aspecto é relevante visto que é através das trocas dialógicas e interativas com o outro (os outros) que, nós, seres humanos, especialmente as crianças, aprendemos. O segundo aspecto é a questão do **planejamento da leitura** (grifo nosso). Dado que tanto a LC quanto a LD são abordagens que visam estimular o desenvolvimento linguístico das crianças, planejar antecipadamente as estratégias que serão desenvolvidas antes, durante e após a leitura do livro é um aspecto importante juntamente com a intencionalidade. O terceiro aspecto diz respeito à **presença física do livro** na LC e na LD. Quando a criança tem acesso visual ao livro, ou seja, ao texto escrito, às ilustrações e demais elementos linguísticos constituintes, ela tem a oportunidade de estabelecer relações linguístico-cognitivas³ enquanto o leitor faz a leitura do texto e desenvolve as estratégias planejadas (perguntas, comentários, etc). Então, o livro é uma ferramenta importante para o desenvolvimento linguístico da criança, especialmente, porque o texto presente nele é construído com base na linguagem padrão (ou linguagem formal), que é mais complexa e estruturada quando comparada com a linguagem oral; o contato com essa modalidade da língua, e com todos os aspectos citados, prepara a criança para a aprendizagem da leitura. A CH, conforme abordagem presente neste artigo, é uma prática que, muitas

³Quando o leitor adulto lê o texto com a criança e aponta para o referente, a criança compreende, por exemplo, que a linguagem oral é representada pela linguagem escrita, que a escrita tem uma direcionalidade (da esquerda para a direita/ de cima para baixo), que as palavras são formadas por letras, que as mesmas letras estão em diferentes posições e palavras, que existem palavras que ela ainda não conhece e pode apreender por meio do contexto da narrativa, da ilustração que acompanham o texto e da explicação dada pelo leitor adulto à respeito do sentido de tal palavra, etc.

vezes, não envolve a presença do livro físico, e quando envolve, nem sempre a criança tem acesso visual a ele. Entretanto, mesmo a CH sendo um ato performático, gestual e visual, contribui para o desenvolvimento e ampliação da imaginação, de conhecimentos narrativos, da compreensão da linguagem oral, da ampliação dos conhecimentos de mundo, etc. Consideramos que a tanto a LC, LD e CH, apesar de diferentes abordagens e resultados, são práticas importantes e benéficas para as crianças e devem ser desenvolvidas tanto no ambiente escolar como familiar.

Referências

- BIETTI, L. M.; TILSTON, O.; BANGERTER, A. Storytelling as adaptive collective sensemaking. **Topics in Cognitive Science** 11 (4): 710-732, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s.n.], 2018.
- BRITTO, P. R.; BROOKS-GUNN, J.; GRIFFIN, T. M. Maternal reading and teaching patterns: associations with school readiness in low-income. **African American families. Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 1, 68-89, 2006.
- CEKAITE, A.; BJÖRK-WILLÉN, P.. Enchantment in storytelling: co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education* 48: 52-60, 2018.
- CRAIN-THORESON, C. F.; DALE, P. S. Enhancing linguistic performance: parents and teachers as book reading partners for children with language delays. **Topics in Early Childhood Special Education**, v. 19, 28-39, 1999.
- CURENTON, S. M.; CRAIG, M. J.; FLANIGAN, N. Use of Decontextualized Talk Across Story Contexts: How Oral Storytelling and Emergent Reading Can Scaffold Children's Development. **Early Education and Development**, 19(1), 161-187, 2008.
- DEMIR-LIRA, O. E. 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, 2019.
- DICKINSON, D. K.; SMITH, M. W. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 29, n. 2, 104-122, 1994.
- GERDE, H. K.; POWELL, D. R. Teacher education, book-reading practices, and children's language growth across one year of head start. **Early Education and Development**, v. 20, n. 2, 211-237, 2009.
- HINDMAN, A. H.; WASIK, B. A. Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 4, 479-492, 2008.
- JUSTICE, L. M. et al. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 40, 67-85, 2009.
- JUSTICE, L. M.; KADERAVEK, J. Using shared storybook reading to promote emergent literacy. **Teaching Exceptional Children**, v. 34, 8-13, 2002.
- KENDEOU, P. et al. Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. **Journal of Educational Psychology**, v. 101, n. 4, 765-778, 2009.
- LEVER, R.; SÉNÉCHAL, M. Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners' oral narrative construction. **Journal of Experimental Child Psychology**, 108, 1-24, 2011.
- LEVY, B. A. et al. Understanding print: early reading development and the contributions of home literacy experiences. **J. Experimental Child Psychology**, v. 93, 63-93, 2006.

- LONIGAN C. H. J. et al. Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. **Journal of Experimental Child Psychology**, 114, 111-130, 2013.
- MOL, S. E. et al. Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. **Early Education and Development**, v. 19, p. 7-26, 2008.
- MUJAHIDAH, N.; DAMAYANTI, E.; AFIIF, A. The Role of Storytelling Methods Using Hand Puppets in Early Children's Language Development. **Child Education Journal**, 3(2), 78-91, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33086/cej.v3i2.2129>
- NELP. **National Early Literacy Panel**. Developing Early Literacy: report of the National Early Literacy Panel. Jessup: National Institute for Literacy, 2008.
- OPEL, A.; AMEERA, S. S.; ABOUD F. E. The effect of preschool dialogic reading on vocabulary among rural Bangladeshi children. **International Journal of Educational Research**, 48, (1), 12-20, 2009.
- PIANTA, R. C.; LA PARO, K. Improving early school success. **Educational Leadership**, v. 60, n. 7, 24-29, 2003.
- PILLINGER, C.; WOOD, C. A small-scale comparison of the relative impact of dialogic and shared book reading with an adult male on boys' literacy skills. **Journal of Early Childhood Literacy**, 13(4), 555-572, 2013.
- PHILLIPS, B. M.; LONIGAN, C. Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. **Scientific Studies of Reading**, v. 13, n. 2, 2009.
- REESE, E. Predicting children's literacy from mother-child conversations. **Cognitive Development**, Volume 10, Issue 3, 1995.
- ROIG, A.; PIRES DE SÁ, R.; CORNELIO, G. S. Future story chasers: an experience with co-creation of fiction in the classroom through a collaborative storytelling game. **Catalan Journal of Communication and Cultural Studies** 10 (2): 279-289, 2018.
- SÉNÉCHAL, M., et al. Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. **Journal of Educational Psychology**, v. 87, p. 218-229, 1995.
- SNOW, C. E. The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. **Journal of Research in Childhood Education**, 6(1), 5-10, 1991.
- STORCH, S. A.; WHITEHURST, G. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, 934-947, 2002.
- VALDEZ-MENCHACA, M. C.; WHITEHURST, G. J. Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. **Developmental Psychology**, 28(6), 1106-1114, 1992.
- VYGOTSKY L. S. **Mind in Society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WESSEL-POWELL, C.; KARGIN, K. E. T.; WOHLWEND, K. E. Enriching and Assessing Young Children's Multimodal Storytelling. **The Reading Teacher** 70 (2): 167-178.
- WESTERVELD, M. F. et al. The emergent literacy skills of four-year-old children receiving free kindergarten early childhood education in New Zealand. **International Journal of Early Years Education**, v. 23, n. 4, p. 339-351, 2015.
- WHITEHURST, G. J. et al. Accelerating language development through picture-book reading. **Developmental Psychology**, 24, 552-558, 1988.
- WHITEHURST, G. J. et al. Outcome of an emergent literacy intervention in Head Start. **Journal of Educational Psychology**, 86, 542-555, 1994.