

Engajamento e Participação Verbal de Crianças Pré-Escolares durante Leitura Compartilhada de Histórias

Ana Beatriz do Prado Schiavone¹, Ana Carolina Arruda Miranda¹ e Andréia Schmidt¹

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Submissão: 23 ago. 2022.

Aceite: 11 ago. 2023.

Editor de seção: Alessandra Gotuzo Seabra.

Nota dos autores

Ana Beatriz P. Schiavone  <https://orcid.org/0000-0003-0736-2429>

Ana Carolina A. Miranda  <https://orcid.org/0000-0003-1090-054X>

Andréia Schmidt  <https://orcid.org/0000-0002-8836-6618>

Correspondências referentes a este artigo devem ser enviadas a Ana Carolina Miranda, Endereço de correspondência Rua Garibaldi, número 681, apartamento 63. Centro, Ribeirão Preto, SP, Brasil. CEP 14010170. Email: anacarolina0301@usp.br

Agradecimentos: As autoras são membros do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq, processo nº 465686/2014-1) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp, processo nº 2014/50909-8). A terceira autora é bolsista produtividade do CNPq, nível 2.

Resumo

Estudos sugerem que a leitura compartilhada de histórias (LCH) contribui para que crianças desenvolvam repertórios verbais, o que pode ser potencializado por estratégias extratextuais de ensino explícito de palavras. Há poucos estudos que buscam relacionar o tipo de estratégia com níveis de engajamento e participação verbal de crianças. Objetivo: verificar a relação entre o uso de estratégias extratextuais de ensino explícito de palavras e o engajamento e a participação verbal de crianças pré-escolares, durante sessões de LCH e de atividade complementar. Metodologia: Participaram 13 crianças (cinco meninas) entre 4 e 5 anos. Vídeos das sessões de LCH e da atividade complementar foram transcritos e categorizados quanto ao tipo de estratégia extratextual utilizada pela pesquisadora, o tipo de engajamento (ativo ou passivo, medido pelo comportamento não verbal das crianças), e de participação verbal das crianças durante as sessões (relacionadas ou não à atividade e às palavras-alvo). Resultados: o engajamento total foi similar em todas as sessões, mas foi mais frequente em relação à pesquisadora do que aos pares. As estratégias de explicar o significado das palavras-alvo e iniciar conversas pareceram evocar mais falas das crianças relacionadas às palavras-alvo do que às estratégias de destaque e de instrução verbal; durante estas últimas, foram mais frequentes emissões verbais relacionadas à atividade ou à história. Conclusões: algumas estratégias extratextuais parecem estabelecer contextos mais favoráveis para a participação verbal das crianças, sendo essencial organizar contingências que favoreçam o engajamento e participação verbal sobre o conteúdo ensinado, pois essas duas classes de resposta parecem ser complementares.

Palavras-chave: comportamento verbal, vocabulário, leitura, criança, educação infantil

PRESCHOOL CHILDREN'S ENGAGEMENT AND VERBAL PARTICIPATION DURING SHARED BOOK READING

Abstract

Introduction: Many studies suggest that shared book reading (SBR) helps children to develop verbal repertoires, which can be enhanced by using extratextual strategies for the explicit teaching of words. There are few studies that explicitly relate the type of extratextual strategy to children's levels of engagement and verbal participation. Objective: To verify the relationship between extratextual strategies for teaching words and measures of engagement and verbal participation of children, during SBR and complementary activity sessions. Methodology: Participants were 13 preschool children (5 girls), aged between 4 and 5 years. Videos of three SBR sessions and a complementary activity session were transcribed and categorized according to the type of extratextual strategy used by the researcher, the type of engagement (active or passive, measured by children's non-verbal behavior), and the children's verbal participation during the sessions (related or not to the activity and the target words). Results: Total engagement was similar across all sessions, but it was more frequently related to the researcher than to peers. The strategies of explaining the meaning of target words and starting conversations seemed to evoke more speeches from children related to the target words than highlighting and verbal instruction strategies; during this ones, verbal utterances related to the activity or to the story were more frequent. Conclusions: some extratextual strategies seem to establish more favorable contexts for children's verbal participation, and it's essential to organize contingencies that further engagement and verbal participation about the taught content, since these two response classes seem to be complementary.

Keywords: verbal behavior, vocabulary, reading, child, child rearing

INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN VERBAL DE PREESCOLARES DURANTE LA LECTURA COMPARTIDA DE HISTORIAS

Resumen

Introducción: Estudios sugieren que la lectura compartida de historias (LCH) contribuye a que los niños desarrollen repertorios verbales, lo que puede ser potencializado con el uso de estrategias extratextuales de enseñanza de palabras. Hay pocos estudios que relacionen explícitamente el tipo de estrategia con los niveles de involucramiento y participación verbal de los niños. Objetivo: Verificar la relación entre uso de estrategias de enseñanza explícita de palabras y medidas de involucramiento y participación verbal de niños, durante sesiones de LCH y actividades complementarias. Metodología: Los participantes fueron 13

preescolares (5 niñas) entre 4 y 5 años. Videos de tres sesiones de LCH y una sesión de actividad complementaria fueron transcritos y categorizados en términos del tipo de estrategia extratextual utilizada por la investigadora, el tipo de involucramiento (activo o pasivo, medido por el comportamiento no verbal) y de la participación verbal de los niños durante las sesiones (relacionadas o no con la actividad y las palabras objetivo). Resultados: el involucramiento total fue similar en todas las sesiones, pero más frecuente con la investigadora que con los pares. Las estrategias de explicar el significado de las palabras objetivo e iniciar conversaciones, parecían evocar más emisiones verbales dos niños relacionadas con las palabras objetivo que las estrategias de destacado y instrucción verbal. Conclusiones: Algunas estrategias extratextuales parecen establecer contextos más favorables para la participación verbal de los niños, siendo fundamental organizar contingencias que favorezcan involucramiento y participación verbal acerca del contenido enseñado, ya que estas dos clases de respuesta parecen ser complementarias.

Palabras-clave: conducta verbal, vocabulario, lectura, niño, crianza del niño

Diversos estudos sugerem que a aprendizagem de vocabulário durante a infância está relacionada ao desenvolvimento da linguagem e de habilidades ligadas à leitura nos anos posteriores (Can et al., 2013; Feldman et al., 2005; Peng et al., 2019; Rajan et al., 2018; Shanahan & Lonigan, 2010). Entretanto, pesquisas demonstram que parcelas significativas de crianças brasileiras em idade pré-escolar apresentam vocabulário restrito (no caso, menor do que seria de esperar em comparação com pares de mesma idade), no que se refere a alterações na aquisição e no desenvolvimento tanto da expressão verbal (vocabulário expressivo) quanto da compreensão verbal (vocabulário receptivo). Um estudo de Araújo et al. (2010), por exemplo, avaliou o vocabulário receptivo de 159 alunos de educação infantil do município de São Paulo e constatou que 61% deles apresentavam desempenho inferior ao esperado para a idade. Além disso, alunos da rede pública de ensino tiveram desempenho mais baixo em testes de vocabulário do que os da rede particular (Brancalioni et al., 2018).

Alguns estudos brasileiros e em outros países de língua inglesa indicam que crianças cujas famílias pertencem a estratos socioeconômicos menos favorecidos têm menos acesso a experiências que contribuem para o desenvolvimento de precursores de linguagem (Campos et al., 2011; Cruz et al., 2014; Whitehurst & Lonigan, 1998). Condições que interferem no desenvolvimento da linguagem, como vocabulário restrito, são um dos problemas mais comuns no desenvolvimento, principalmente para crianças de baixo nível socioeconômico (Leffel & Suskind, 2013). Uma maneira importante de mitigar essas dificuldades é prover arranjos de contingências de ensino que possam fornecer às crianças um ambiente que permita o desenvolvimento de repertórios verbais complexos, principalmente para as crianças em situação de desvantagem socioeconômica (Miranda et al., 2020). Esses arranjos incluem desde condições ambientais e materiais (acesso a livros infantis), até estratégias de interação entre professor e crianças e da interação delas entre si (leitura de histórias, rodas de conversa, responsividade às falas das crianças, estratégias de expansão de vocabulário delas, entre muitas outras).

A leitura compartilhada de histórias (LCH) é uma atividade frequentemente empregada na educação infantil, e é uma ferramenta pedagógica que favorece o desenvolvimento de repertórios verbais, além de ser uma atividade naturalmente lúdica (de Souza & Bernardino, 2011). Esse tipo de exercício está amplamente relacionado a ganhos significativos de vocabulário, tanto expressivo quanto receptivo (Hassinger-Das et al., 2016), especialmente por proporcionar oportunidades de aprendizagem incidental, isto é, apreensão de vocabulário de forma não planejada (Leffa, 2000). Apesar de sua importância, a aprendizagem incidental parece ser modulada pelo repertório verbal prévio das crianças, ou seja, crianças com repertórios limitados tendem a aprender menos palavras espontaneamente do que seus pares com repertório mais amplo (Coyne et al., 2004). Ademais, grande parte do que é aprendido incidentalmente mantém-se por pouco tempo (Teng, 2016), o que faz com que, apesar de a exposição incidental à linguagem durante a LCH trazer ganhos no vocabulário das crianças, a manutenção de tais ganhos depende de outras condições que os adultos (na escola e fora dela) podem estabelecer.

Os efeitos da LCH na ampliação do repertório verbal de crianças podem ser potencializados quando o professor organiza contingências de ensino para o ensino explícito de vocabulário ao longo da leitura/narração da história (Miranda et al., 2020) e quando as palavras são ensinadas de forma planejada (Al-Darayseh, 2014). Dentro dessa lógica, várias estratégias podem ser usadas durante a LCH, chamadas, em geral, de estratégias extratextuais (Blewitt & Langan, 2016), como destacar a palavra a ser ensinada, modificando a entonação de voz e enfatizando as palavras-alvo durante a leitura da história (e.g., Lever & Sénéchal, 2011), e explicar o significado da palavra que se deseja ensinar durante a narrativa (e.g., Hassinger-Das et al., 2016). Outra estratégia comum e que promove efeitos significativos na aprendizagem consiste em iniciar conversas sobre as palavras-alvo, antes, durante e/ou depois da leitura da história. Esse tipo de estratégia favorece o diálogo entre o leitor e o ouvinte, durante o qual as respostas da criança podem ser ampliadas, o que, segundo Gonzalez et al. (2014), está associado diretamente à aprendizagem de novas palavras.

Além dessas, outra estratégia que apresenta resultados positivos quando aplicada durante ou após sessões de LCH se baseia na utilização de instruções de respostas não verbais relacionadas às palavras desconhecidas presentes na história como, por exemplo, solicitar representações das ações de personagens (referentes a verbos apresentados na história) em um jogo de encenação, ou manusear/selecionar cartões com figuras referentes às palavras faladas pelo leitor. Toub et al. (2018), por exemplo, testaram a aprendizagem de palavras-alvo por crianças pré-escolares após uma intervenção que incluía LCH e brincadeiras após a leitura. Nas diferentes condições, as crianças poderiam brincar livremente ou com suporte de um adulto (brincadeira dirigida ou guiada). As crianças tinham acesso a brinquedos referentes à história (e.g., bonecos de dragão) e o adulto conversava e sugeria atividades com os brinquedos (e.g., “Como é que o dragão ‘renasceu’? Mostra prá mim”). Todas as crianças aprenderam mais palavras (vocabulário expressivo e receptivo) nas condições com suporte do adulto, em comparação à brincadeira livre. Ademais, o uso de atividades complementares à história, de caráter lúdico e relacionadas às palavras presentes na história, também tem sido associado a um maior engajamento e participação ativa das crianças em atividades sobre a história lida (Hassinger-Das et al., 2016).

O uso de estratégias extratextuais durante a LCH tem sido relacionado a um maior engajamento das crianças na atividade. Blewitt e Langan (2016), por exemplo, verificaram que o uso de estratégias extratextuais, como fazer perguntas sobre as palavras desconhecidas durante a história e responder às crianças de forma imediata e contingente, funciona como forma de promover a atenção e o interesse das crianças na atividade. O maior engajamento das crianças, por sua vez, foi associado ao aprendizado de novas palavras na atividade de LCH.

Engajamento é um conceito multidimensional e dinâmico, que engloba aspectos nem sempre muito bem definidos pela literatura. No contexto de LCH, o engajamento tem sido definido como a atenção da criança à história contada, sua habilidade em sustentar essa atenção ao longo de toda a leitura, além do interesse e entusiasmo pela história em si (Richter & Courage,

2017). Apesar de serem aspectos relacionados especificamente à criança, há consenso de que o engajamento tem estreita relação com o comportamento do adulto que realiza a leitura (Kadavak et al., 2014; Wicks et al., 2020).

Em pesquisas sobre LCH, o engajamento das crianças é frequentemente medido a partir de observações em termos de aspectos comportamentais e emocionais (Reich et al., 2019), mas os aspectos comportamentais têm sido mais utilizados, uma vez que a análise dos emocionais é complexa e tende a depender de interpretações sobre o comportamento da criança. Newmann et al. (1992) sugerem que o engajamento deve ser visto sob a óptica de um *continuum* de menos para mais, em vez da dicotomia que pressupõe apenas o estar engajado ou desengajado. Nesse sentido, uma possível forma de pensar o engajamento é a partir de diferentes tipos de comportamento, relacionados a interações mais ativas ou passivas das crianças em relação à atividade. Blewitt e Langan (2016), por exemplo, indicam que o adulto pode promover diferentes níveis de engajamento das crianças. Condições de baixo engajamento seriam aquelas em que o adulto repete palavras novas que aparecem no texto ou aponta para a figura do livro. Outras condições para engajamento envolveriam a proposição de perguntas sobre as palavras novas e pedidos para que as crianças apontem para as figuras do livro (engajamento moderado), ou, além disso, a promoção de diálogo com as crianças e a responsividade aos comentários verbais feitos por elas (alto engajamento). Essa descrição de Blewitt e Langan (2016) ilustra condições de engajamento da própria criança, que iriam desde prestar atenção à leitura e comentários feitos pelo adulto (engajamento passivo) até responder perguntas, propor questões e fazer comentários e apontar figuras no livro, relacionadas às palavras-alvo (engajamento ativo).

A participação verbal da criança tem sido, em algumas pesquisas, analisada como uma forma de engajamento das crianças na atividade de LCH (Reich et al., 2019) mas, por vezes, tem sido analisada como uma categoria à parte. Blewitt e Langan (2016) destacam que o adulto que lê para crianças deve estabelecer um ambiente favorável para que elas possam desenvolver repertórios verbais (receptivos e expressivos), passando a desempenhar um papel mais ativo como ouvintes. Uma maneira de medir a participação verbal de crianças durante sessões de LCH pode ser contabilizando suas emissões verbais sobre o tema que contenham palavras inteligíveis, ocorrendo de modo espontâneo ou em resposta a perguntas do adulto (Fleury et al., 2014; Reich et al., 2019). Na análise dessas emissões verbais, é possível, inclusive, analisar o uso das palavras-alvo pela criança, durante a própria sessão de LCH.

A utilização de diferentes estratégias extratextuais de ensino de palavras pode ter efeitos diversos na participação e no engajamento das crianças durante atividades de LCH. Apesar de estudos indicarem que algumas estratégias de ensino podem produzir mais engajamento e participação verbal das crianças do que outras, como a utilização de perguntas e atividades complementares (e.g., Blewitt & Langan, 2016; Gonzalez et al., 2014; Hassinger-Das, 2016; Hindman et al., 2008; Zucker et al., 2013), existem poucas pesquisas brasileiras que avaliam a relação entre o tipo específico de estratégia extratextual utilizada durante a LCH e o nível de engajamento e de participação verbal das crianças durante a atividade. Desse modo, o presente estudo teve como

objetivo verificar a relação entre o uso de estratégias extratextuais de ensino explícito de palavras e o engajamento e a participação verbal de crianças pré-escolares, durante sessões de LCH e de atividade complementar. As estratégias extratextuais utilizadas foram destacar as palavras-alvo, explicar o seu significado, iniciar conversas sobre as palavras-alvo e fornecer instrução de resposta não verbal relacionada à palavra-alvo. As medidas de engajamento analisadas foram comportamentos não verbais das crianças direcionados à pesquisadora, às demais crianças e aos materiais da atividade de LCH (cartões com figura e livro de histórias). As medidas de participação verbal analisadas foram comportamentos verbais das crianças direcionados à pesquisadora ou às demais crianças.

Método

Este estudo é uma análise adicional dos dados da pesquisa “Estratégias de ensino de palavras em leitura de história para crianças pré-escolares” (Miranda et al., 2020), cujo objetivo era medir a aprendizagem de 20 palavras-alvo de crianças pré-escolares a partir da leitura repetida de uma mesma história, com o uso de diferentes estratégias extratextuais. Na pesquisa, realizaram-se três sessões de LCH e uma sessão de atividade complementar, nas quais o livro *Os voos de Thiago* (Waechter, 2016) foi lido para um grupo de crianças em idade pré-escolar, dentro de sua própria classe. A cada sessão de leitura, foi planejado o uso de uma de quatro estratégias extratextuais de ensino de palavras (ver Tabela 1). A última estratégia foi conduzida durante uma atividade complementar, na qual os participantes, em duplas, deveriam colar em um quadro os cartões referentes às palavras ditadas pela pesquisadora, depois de identificá-los dentre os demais cartões dispostos na mesa. Embora a pesquisa original tenha um delineamento quase-experimental, a análise aqui conduzida é descritiva, baseada em metodologia observacional.

Participantes

Participaram 13 crianças (cinco meninas e oito meninos) com idades entre 4 e 5 anos no momento da coleta (média de 4 anos e 7 meses), todas de uma mesma classe de uma escola de Educação Infantil pública e que tiveram sua participação autorizada pelos respectivos pais a partir da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A amostra foi, portanto, de conveniência. Para a presente análise, no entanto, utilizaram-se os dados dos 10 participantes que estavam presentes e puderam ser visualizados em pelo menos metade do tempo das filmagens. A pesquisa foi analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da FFCLRP – USP (CAAE 61182316.0.0000.5407). Os dados foram coletados em 2017, em uma creche estadual localizada em um bairro de classe média do município de Ribeirão Preto (SP). As atividades aconteceram dentro da sala de aula, onde, além da pesquisadora e das crianças, permanecia também a professora responsável pela turma.

Materiais

Para a análise, usaram-se quatro gravações de vídeo referentes às três sessões de LCH e uma sessão de atividade complementar, com duração de aproximadamente 20 minutos cada, totalizando 1 hora e 20 minutos de vídeos analisados. Para a filmagem das atividades, uma câmera (Sony, HDR CX220) foi acoplada a um tripé e posicionada no fundo da sala, de modo que a pesquisadora e o maior número possível de participantes estivessem no foco da filmagem.

Procedimentos

A análise dos vídeos foi realizada em etapas: transcrição das filmagens, definição de categorias e, por fim, a categorização em si. Essas etapas serão melhor descritas a seguir.

Etapa 1: Transcrição das sessões de leitura e atividade complementar

Com o objetivo de identificar todas as ocorrências de emissões verbais durante as sessões, os vídeos foram transcritos na íntegra, incluindo as emissões verbais das crianças e da pesquisadora, todas registradas do início ao fim.

Etapa 2: Definição de categorias

A participação verbal das crianças foi analisada a partir de suas emissões verbais durante as sessões de LCH. A partir da transcrição realizada na Etapa 1, inicialmente identificaram-se os episódios verbais, que consistiam em interações verbais entre a pesquisadora e uma ou mais crianças durante as sessões de LCH e atividade complementar. Cada episódio iniciava com o uso de uma das estratégias extratextuais pela pesquisadora (ver Tabela 1) e finalizava quando a pesquisadora utilizava outra estratégia, marcando o início de um novo episódio. Por exemplo, quando a pesquisadora destacava uma palavra-alvo durante a leitura, considerava-se o início de um episódio verbal, que finalizava quando ela destacava outra palavra durante a leitura. Ao longo de cada episódio, todas as falas das crianças (e da pesquisadora) foram transcritas na íntegra.

Em seguida, cada episódio verbal foi dividido em turnos. Um turno se iniciava com a fala da pesquisadora ou da(s) criança(s) e se encerrava quando outra pessoa iniciava uma emissão verbal. As emissões verbais das crianças (suas falas) foram distribuídas em seis categorias de participação verbal. As falas da pesquisadora foram analisadas em termos do uso de estratégias extratextuais. A Tabela 1 apresenta as descrições das estratégias extratextuais utilizadas pela pesquisadora e das categorias de participação verbal das crianças.

Tabela 1

Categorias de comportamentos referentes ao uso de estratégias emitidos pela pesquisadora e de participação verbal das crianças.

Pesquisadora		Crianças	
Categoria	Definição	Categoria	Definição
Destacar a palavra-alvo (De)	Repetir a palavra-alvo com alterações na entonação de voz.	Compreensão e emissão da palavra-alvo (B1)	Emitir a palavra-alvo, apresentando seu significado corretamente no contexto da história; utilizar a palavra-alvo corretamente em uma frase ou nomear um cartão com figura corretamente. Exemplo: "Outono é o dia que cai as folhas!".
Explicar o significado da palavra-alvo (Ex)	Fornecer informações sobre a palavra-alvo, como sinônimos ou significado simplificado; apresentar o cartão e falar a palavra-alvo correspondente; ou explicar a palavra-alvo a partir do contexto da história. Exemplo: "Arreliada é quando alguém se sente sem vontade de fazer alguma coisa e irritado por ter que fazer aquela coisa".	Emissão sem compreensão da palavra-alvo (B2)	Repetir a palavra emitida pela pesquisadora ou utilizar a palavra isoladamente em uma pergunta.
Iniciar conversas sobre a palavra-alvo (In)	Fazer perguntas do tipo "o que", "quem", "quando", "onde" e similares, ou perguntas reduzidas que remetiam a perguntas anteriores. Exemplo: "Quem já viu uma revoada?".	Compreensão sem emissão da palavra-alvo (B3)	Definir corretamente a palavra-alvo, sem emití-la; emitindo frases com informações referentes à palavra, emitindo sinônimos, identificando corretamente cartões com figura, ou respondendo corretamente a uma pergunta relacionada à palavra. Exemplo: "Falando no ouvido!", definindo a palavra fuxicar.
Fornecer instrução de resposta não verbal relacionada à palavra-alvo (Inst)	Apresentar estímulos discriminativos verbais vocais especificando a topografia de resposta não verbal que deve ser emitida pelas crianças durante a atividade complementar (e.g. "Traz pra mim o outono e cola no quadro verde!").	Sem emissão e sem compreensão da palavra-alvo (B4)	Responder perguntas fechadas sobre a palavra-alvo (sim ou não), fazer afirmações sobre a palavra-alvo, fazer perguntas sobre as palavras-alvo sem citá-las, ou definir a palavra incorretamente, sem emití-la.
		Respostas verbais referentes à atividade (B5)	Emitir respostas verbais vocais referentes ao contexto da atividade, história ou elementos delas, sem relação com as palavras-alvo.
		Respostas verbais não relacionadas (B6)	Emitir respostas verbais vocais não relacionadas ao contexto da atividade, história ou elementos delas ou emitir onomatopeias (e.g. "Hummm...").

A análise do engajamento das crianças envolveu a categorização apenas dos comportamentos não verbais emitidos por elas. Após assistir na íntegra a todas as filmagens, verificou-se que algumas crianças se envolviam com a atividade a partir de gestos físicos e mímicas, enquanto outras prestavam atenção, olhando em direção à pesquisadora durante a leitura do livro. A partir dessa observação, definiram-se duas categorias de engajamento: engajamento ativo e engajamento passivo. Considerou-se engajamento ativo (A) quando as crianças apresentavam respostas não verbais, associadas ou não a uma emissão verbal, relacionadas às palavras-alvo do

livro, eventos da história ou elementos das atividades propostas. Considerou-se engajamento passivo (P) quando a criança olhava em direção à pesquisadora ou a outra criança durante ou logo após elas emitirem comportamentos engajados ativos ou emissões verbais relacionadas à história. Tanto o engajamento ativo, quanto o passivo foram analisados em relação a quem eram dirigidos: se às crianças (Ac; Pc), ou à pesquisadora (Ap; Pp). A descrição das categorias de engajamento é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2

Categorias de engajamento.

Categorias	Subcategorias	Definições
Engajamento ativo (A)	Interação ativa criança-criança (Ac)	Comportamentos não verbais, associados ou não a um comportamento verbal vocal, emitidos por uma criança e direcionados a outra criança, relacionados às atividades propostas.
	Interação ativa criança-pesquisadora (Ap)	Comportamentos não verbais, associados ou não a um comportamento verbal vocal, emitidos por uma criança e direcionados à pesquisadora, relacionados às atividades propostas.
Engajamento passivo (P)	Interação passiva criança-criança (Pc)	Direcionamento do olhar para outra criança, durante ou logo após ela emitir um Ac ou emissões verbais relacionadas às atividades.
	Interação passiva criança-pesquisadora (Pp)	Direcionamento do olhar para a pesquisadora durante ou logo após ela emitir algum comportamento (verbal ou não verbal) relacionado às atividades ou às crianças.

Etapa 3: Categorização

Cada turno dos episódios verbais foi analisado de acordo com as categorias propostas na Tabela 1, tanto para o uso de estratégias pela pesquisadora, quanto para a participação verbal das crianças. Na análise da participação verbal das crianças foram descartadas todas as emissões verbais que não puderam ter seu emissor identificado ou foram incompreensíveis na transcrição dos dados, impossibilitando sua análise. Para a análise dos dados de engajamento das crianças, utilizou-se a técnica de registro por amostragem de tempo, no qual assinalava-se a ocorrência (ou não) da categoria de comportamento em intervalos de 15 segundos. Para isso, usou-se o método de registro focal, no qual cada indivíduo particular é focalizado durante um período inteiro da observação (Danna & Matos, 2011). Isso significa que cada criança foi focalizada para análise em cada sessão, sendo que, para ser analisada, a criança deveria estar visível na filmagem em mais da metade do tempo das sessões.

Análise de dados

Calculou-se o número total de turnos, e o número de turnos em que cada estratégia extratextual foi utilizada pela pesquisadora. A porcentagem do uso de cada estratégia extratextual pela pesquisadora foi calculada em relação ao número total de turnos nos quais foi utilizada alguma das quatro estratégias analisadas. Por exemplo, se em uma sessão foram emitidas estratégias em um total de 20 turnos, calculou-se a porcentagem de emissões de cada uma das estratégias utilizadas em relação ao número total de 20 turnos. De forma semelhante ao cálculo da

porcentagem de estratégias extratextuais, a participação verbal das crianças foi calculada a partir da média de emissão de cada uma das categorias pelo conjunto de crianças em cada uma das sessões, em relação ao total de turnos nos quais as crianças emitiram as categorias analisadas.

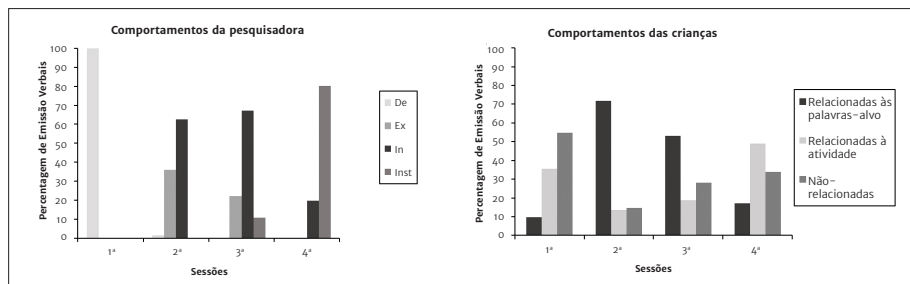
Uma segunda juíza realizou a categorização do uso de estratégias extratextuais pela pesquisadora e participação verbal das crianças de uma das quatro sessões de intervenção (25% do total de transcrições). Para a análise da concordância entre avaliadores, contabilizou-se quantas vezes cada categoria tinha sido computada em cada episódio verbal, na categorização da pesquisadora e da segunda juíza. As categorias registradas na sessão foram: In e Inst para a pesquisadora; B1, B2, B3, B4, B5 e B6 para as crianças. Todas tiveram uma concordância igual ou maior a 85%, com exceção das categorias Inst e B6, cujas concordâncias foram iguais a 84%. Das categorias restantes, B3, B4 e B5 ficaram entre 85 e 90% de concordância, enquanto In e B2 ficaram na faixa de 94 a 96%. Por fim, para B1, a pesquisadora e a segunda juíza concordaram em 100% das vezes. A média da concordância de todas as categorias contabilizadas na sessão foi de 90%.

Para a análise dos dados do engajamento das crianças durante as sessões, calculou-se a porcentagem média de emissão de cada categoria para todas as crianças presentes em cada uma das quatro sessões. Uma segunda juíza realizou a categorização do engajamento de 30% das crianças presentes em cada sessão. O índice médio de concordância (Danna & Matos, 2011) dessas categorizações foi de 86,1% nas quatro sessões.

Inicialmente, serão apresentados os resultados referentes à participação verbal das crianças (emissões verbais) e utilização das estratégias extratextuais por parte da pesquisadora. A Figura 1 apresenta a porcentagem de emissões de cada uma das estratégias pela pesquisadora e a porcentagem de emissões de falas das crianças a partir das categorias analisadas.

Figura 1

Porcentagem de uso de cada estratégia extratextual pela pesquisadora por sessão (painel da esquerda) e porcentagem média de emissões verbais das crianças relacionadas às palavras-alvo (B1, B2, B3 e B4), à atividade (B5) ou não relacionadas (B6) – painel da direita.



Nota. De (destacar a palavra-alvo); Ex (explicar o significado da palavra-alvo); In (iniciar conversas sobre a palavra-alvo); Inst (fornecer instrução de resposta não verbal relacionada à palavra-alvo); B1 (compreensão e emissão da palavra-alvo); B2 (emissão sem compreensão da palavra-alvo); B3 (compreensão sem emissão da palavra-alvo); B4 (sem emissão e sem compreensão da palavra-alvo); B5 (respostas verbais referentes à atividade ou à história); B6 (respostas verbais não relacionadas).

De modo geral, a pesquisadora utilizou majoritariamente a estratégia extratextual planejada para cada sessão, com exceção da segunda sessão. A categoria De (destacar a palavra-alvo) foi utilizada em 100% dos turnos nos quais houve emissão de estratégias na primeira sessão, mas, nas demais sessões, observou-se o uso de duas estratégias diferentes. As categorias In (iniciar conversas sobre a palavra-alvo) e Ex (explicar o significado da palavra-alvo) foram utilizadas nas sessões 2 e 3 (Ex – 36% e 22% e In – 62% e 67%, respectivamente) e, em ambas, a estratégia In foi mais frequente que a Ex. Na quarta sessão a estratégia In também foi utilizada, mas em frequência muito mais baixa que a estratégia planejada para a sessão (Inst – fornecer instrução de resposta não verbal relacionada à palavra-alvo – 81%). Observa-se, portanto, que, apesar de a proposta da intervenção ter sido usar apenas uma estratégia por sessão, outras estratégias foram empregadas mesmo que sem planejamento prévio.

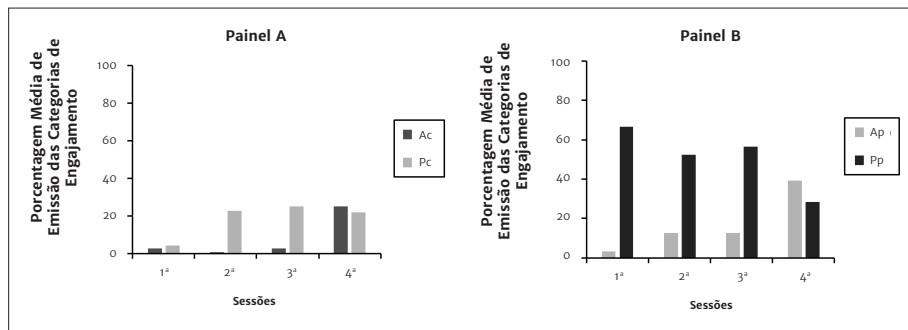
Na análise das emissões verbais das crianças, consideraram-se como relacionadas às palavras-alvo das categorias B1 (emissão e compreensão da palavra-alvo), B2 (emissão da palavra-alvo), B3 (compreensão da palavra-alvo) e B4 (sem emissão e compreensão da palavra-alvo). A categoria B5 (emissão relacionada à atividade ou à história) foi considerada relacionada à atividade e, como não relacionada, foi considerada a categoria B6. Pode-se verificar que as emissões verbais não relacionadas às palavras-alvo ou à atividade foram mais frequentes (55%) do que as emissões relacionadas (45%) apenas na primeira sessão. Ao longo das sessões, observa-se o aumento da porcentagem de emissões verbais relacionadas e a consequente queda da porcentagem de emissões não relacionadas, especialmente na segunda e na terceira sessão.

Na Figura 1, painel da direita, são apresentadas as porcentagens de emissões verbais relacionadas às palavras-alvo, à atividade e não relacionadas. Verifica-se que as menores porcentagens de emissões de categorias que não faziam referência às palavras-alvo da história ocorreram na primeira e na quarta sessões (10% e 17%, respectivamente), quando foram usadas majoritariamente as estratégias de destaque das palavras-alvo e de instrução verbal. Ao longo das sessões 1 e 4 também se observam as maiores porcentagens de emissão de falas relacionadas à atividade ou à história (35% e 49%, respectivamente). Na segunda e na terceira sessões, foi possível verificar maior porcentagem de emissão de falas relacionadas às palavras (72% e 53%, respectivamente), do que de falas não relacionadas ou relacionadas à atividade. Esses resultados ocorreram nas sessões em que a pesquisadora utilizou majoritariamente as estratégias explicar o significado da palavra-alvo (Ex) e iniciar conversas sobre a palavra-alvo (In).

De modo geral, o engajamento das crianças se manteve estável ao longo das sessões. Observaram-se apenas pequenas variações entre as sessões, de modo que a menor porcentagem de engajamento foi identificada na segunda sessão (62%) e a maior porcentagem na primeira sessão (71%). A Figura 2 apresenta a porcentagem média de intervalos em que ocorreram as categorias de engajamento analisadas, em cada uma das quatro sessões, com apresentação separada das interações criança-criança e criança-pesquisadora.

Figura 2

Porcentagem média de intervalos em que houve emissão das categorias Ac (interação ativa criança-criança) e Pc (interação passiva criança-criança) (Painel A); e das categorias Ap (interação ativa criança-pesquisadora) e Pp (interação passiva criança-pesquisadora) (Painel B).



Observa-se o aumento progressivo de ocorrência das categorias de engajamento ativo (Ac e Ap) ao longo das quatro sessões, enquanto as categorias de engajamento passivo (Pc e Pp) apresentaram uma queda progressiva. Além disso, é possível notar que as categorias de engajamento relacionadas à pesquisadora (Ap e Pp – Painel B, Figura 2) tiveram frequência maior do que as relacionadas aos pares (Ac e Pc – Painel A, Figura 2). O aumento da porcentagem média de engajamento entre a primeira e a quarta sessão, tanto de Ap (de 3% para 39%), quanto de Ac (de 2% para 25%) parece estar relacionado ao tipo de atividade, uma vez que na quarta sessão realizou-se um jogo que envolvia a manipulação de cartões.

Discussão

O objetivo principal deste estudo foi verificar a relação entre uso de estratégias de ensino explícito de palavras e medidas de engajamento e participação verbal de crianças pré-escolares durante três sessões de LCH e uma sessão de atividade complementar. De modo geral, os resultados encontrados sugerem que o tipo de participação verbal das crianças variou ao longo das sessões, de forma que a participação relacionada às palavras-alvo ocorreu mais frequentemente durante as sessões em que as estratégias explicar o significado das palavras-alvo e iniciar conversas foram as mais utilizadas. Além disso, verificou-se que a quantidade geral de engajamento das crianças não variou entre as sessões, mas que o engajamento ativo (Ap e Ac) foi maior na última sessão, o que talvez tenha relação com o tipo de atividade proposta.

O engajamento e a participação verbal de crianças durante a LCH têm sido referidos na literatura como elementos importantes para a aprendizagem de palavras por crianças pré-escolares nesse tipo de atividade (Blewitt & Longan, 2016). Hutton et al. (2017) sugerem, em um estudo utilizando neuroimagens funcionais, que o engajamento e o interesse das crianças pela LCH estão correlacionados ao aumento da atividade e da conectividade funcional em áreas de

associação cerebelar, o que possivelmente melhoraria os níveis de aprendizagem. De acordo com Blewitt e Langan (2016) o engajamento durante a leitura de histórias, que envolve a atenção e o interesse das crianças, é fortemente determinado pela forma como o adulto estabelece o contexto e conduz a leitura compartilhada. Um contexto que promove o engajamento efetivo das crianças envolveria o uso de estratégias extratextuais, especialmente com a formulação de perguntas que requeiram sua participação verbal e, por conseguinte, que encorajem as crianças a prestar atenção às informações contidas na história. Os resultados da presente pesquisa parecem apoiar essa afirmação, uma vez que se verificou que a participação verbal das crianças, relacionada às palavras-alvo, ocorreu justamente nas sessões em que a pesquisadora utilizou mais frequentemente as estratégias que estabeleciam contexto para conversar sobre essas palavras.

Apesar de o engajamento total das crianças ter se mantido constante ao longo das sessões de observação, observou-se que o tipo de engajamento variou entre as sessões. A menor frequência de engajamento ativo em relação à pesquisadora e aos colegas ocorreu na primeira sessão, quando a pesquisadora apenas destacou palavras-alvo durante a leitura, e mais frequentemente na sessão em que a atividade complementar foi aplicada. Concomitantemente, a participação verbal das crianças também foi maior nas sessões 2, 3 e 4 do que na primeira sessão. Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Blewitt e Langan (2016), embora os autores não tenham tomado medidas específicas de engajamento dos participantes, e aos de Wicks et al. (2020), obtidos com crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autista em sessões de LCH com suas mães e pais. Os resultados da presente pesquisa, aliados aos dados presentes na literatura, sugerem, portanto, que os tipos de estratégias extratextuais utilizadas durante as sessões de LCH podem criar contingências mais ou menos favoráveis para determinados tipos de engajamento e de participação verbal.

Em comparação às sessões em que as estratégias extratextuais de iniciar conversas e de explicar o significado das palavras foram usadas, na sessão em que estratégia de destacar a palavra-alvo foi a mais utilizada, verificou-se a maior frequência de engajamento passivo e participação verbal das crianças exclusivamente em temas não relacionados às palavras-alvo e à atividade em si. Pode-se entender esse resultado considerando duas variáveis. A estratégia de destacar palavras durante a leitura promove apenas oportunidades incidentais de aprendizagem de vocabulário, sem estabelecer explicitamente nenhuma relação entre as palavras-alvo e quaisquer outros estímulos presentes na situação, como as figuras do livro, por exemplo (Miranda et al., 2020). Ao menos aparentemente, apenas mudar a entonação da voz durante a leitura das palavras, associado à repetição destas, pareceu favorecer pouco a participação verbal das crianças. Blewitt e Langan (2016) verificaram que esse tipo de estratégia produz baixo engajamento por parte das crianças durante a sessão de LCH, além de menores chances de aprendizagem de novas palavras, resultado igualmente verificado por Smeets e Bus (2012). É preciso ponderar, no entanto, que essa estratégia foi utilizada na primeira sessão de leitura, momento em que as crianças ainda tinham conhecimento limitado sobre a pesquisadora e a própria história. Não se

pode descartar, portanto, que a alta frequência de engajamento passivo e o tipo de participação verbal não relacionado às palavras-alvo tenham tido grande influência do contexto de novidade.

O conjunto desses resultados mostra que o papel do adulto que lê histórias para as crianças é fundamental para criar contextos mais propícios à aprendizagem, direcionando a atenção das crianças para os aspectos relevantes da história e aumentando o seu engajamento geral, não somente nos casos de desenvolvimento típico, mas também para crianças com algum tipo de dificuldade de desenvolvimento (Fleury et al., 2014; Kaderavek et al., 2014; Wicks et al., 2020). De modo especial, iniciar conversas e explicar o significado de palavras-alvo, estratégias que, na presente pesquisa, foram utilizadas em conjunto, são estratégias planejadas especificamente para evocar a participação verbal relacionada às palavras-alvo e a características da história, aumentando o engajamento dos participantes na atividade (Lenhart et al., 2019; Martinez & Teale, 1993; Sénechal, 1997). Por outro lado, ao participarem ativamente da atividade, as crianças têm oportunidade de terem sua participação reforçada e o *feedback* do adulto pode tanto fortalecer a aprendizagem das crianças sobre o vocabulário novo, quanto servir de modelo para o uso desse vocabulário em contexto apropriado (Fleury et al., 2014). De acordo com Maynard et al. (2010), intervenções que promovem mais discussões e explicações acerca das palavras-alvo podem aumentar o número de repetições dessas e, conseqüentemente, produzir uma base de conhecimentos mais sólida, talvez potencializando o processo de aprendizagem. Essa interação mostra que o engajamento e a participação verbal de crianças durante a LCH são componentes indissociáveis e complementares, que possivelmente fazem parte de um mesmo fenômeno.

Além disso, é possível supor que o aumento na participação verbal das crianças em relação às palavras-alvo no presente estudo seja também consequência da leitura da mesma história ao longo de três sessões, uma vez que qualquer palavra tem o potencial de se tornar conhecida quando a criança é exposta a ela repetidas vezes (Horst, 2013). Segundo Uchihara et al. (2019), em uma meta-análise sobre os efeitos da repetição sobre a aprendizagem incidental de palavras, a frequência de encontros é um importante preditor desse tipo de aprendizagem, embora outras variáveis estejam envolvidas no processo. Esses resultados sugerem que a leitura repetida de um mesmo livro pode potencializar o efeito do uso de estratégias extratextuais, por mais que o presente estudo não tenha avaliado a aprendizagem de vocabulário (apenas as emissões verbais das crianças podem ou não refletir esse fenômeno). Além disso, os resultados da meta-análise de Uchihara et al. (2019) também reforçam a importância do uso de estratégias explícitas de ensino de palavras durante a LCH.

É importante analisar, também, o uso da atividade complementar como estratégia extratextual de ensino das palavras-alvo. Na quarta sessão foi proposto um jogo para as crianças, no qual eram apresentadas instruções de resposta não verbal (selecionar figuras) relacionadas às palavras-alvo. Nessa sessão, observou-se aumento no engajamento ativo das crianças, em comparação às sessões anteriores. O jogo proposto demandava mais interações ativas por parte das crianças, como manipular cartões com figuras, interagir com os colegas na busca da figura

correspondente e repetir a palavra-alvo ditada pela pesquisadora. De acordo com Toub et al. (2018), usar jogos para revisar as palavras aprendidas permite que as crianças fiquem mais engajadas e ativas, além de potencializar ganhos de vocabulário expressivo, pois ambientes de aprendizagem interativos promovem mais conexões com o repertório e os interesses das crianças. Esse resultado indica que o uso combinado e planejado de estratégias extratextuais durante atividades complementares após a leitura pode produzir efeitos complementares no tipo de engajamento e participação verbal das crianças, que podem estar relacionados a mais oportunidades de aprendizagem de vocabulário novo.

O presente estudo tem limitações a serem consideradas. A mais evidente é que, apesar de ter planejado o uso de uma única estratégia extratextual por sessão, isso só ocorreu de fato na primeira sessão. Nas demais, foram utilizadas combinações de estratégias. Se, por um lado, nas sessões em que ocorreu esse uso combinado também houve maior engajamento e participação verbal das crianças durante as sessões, por outro impossibilitou que se identificassem indícios de possíveis efeitos do uso isolado de cada estratégia. A utilização de mais de uma estratégia extratextual durante uma mesma sessão é algo comum em outros estudos, que frequentemente analisam os efeitos de intervenções compostas por várias estratégias de LCH (Al-Darayseh, 2014; Hassinger-Das et al., 2016; Lever & Sénechal, 2011; Pollard-Durodola et al., 2011; Sim & Berthelsen, 2014). Os resultados obtidos aqui e em outros estudos indicam que diferentes estratégias têm características e estabelecem contingências que se complementam e podem potencializar a aprendizagem (ou, pelo menos, uma maior participação verbal) quando usadas em conjunto (Miranda et al., 2020). Por exemplo, quando se explica o significado da palavra, pode-se estar contribuindo para a aprendizagem de vocabulário receptivo, enquanto ao iniciar conversas, pode-se promover a aprendizagem de vocabulário expressivo. De acordo com Bettio et al. (2021), o ensino para crianças pré-escolares implica necessariamente a oferta de oportunidades variadas para praticar o que foi aprendido. Nesse sentido, ao se iniciarem conversas sobre uma palavra, além de ensinar a palavra em si, também é fornecido o contexto necessário para que ela seja emitida. Ainda segundo as autoras, essa é uma forma de avaliar continuamente o aprendizado, que pode contribuir para favorecer a aprendizagem.

Outra limitação relevante refere-se ao tamanho reduzido da amostra e ao tipo de análise utilizada. Esse número reduzido está relacionado a dificuldades técnicas de visualizar e identificar todas as crianças presentes nas filmagens. Estudos futuros, que tenham como objetivo avaliar os efeitos das estratégias extratextuais de ensino explícito de palavras na aprendizagem das crianças, podem se beneficiar de filmagens de sujeito focal. Essa técnica permite a observação de cada criança do início ao fim da atividade, o que poderia contribuir tanto para uma análise geral da turma, quanto para uma análise individual focada na aprendizagem de cada participante. Além disso, é preciso considerar as limitações de análise de uma amostra reduzida. A análise realizada aqui foi descritiva, impedindo correlações que demandariam um número muito maior de participantes para a condução de análises estatísticas mais elaboradas. Estudos futuros devem prever a realização da intervenção em um número maior de turmas e de diferentes idades,

o que pode possibilitar uma análise quantitativa mais robusta, contribuindo para uma compreensão maior sobre as relações aqui encontradas.

Apesar das limitações, o presente estudo sugere que o uso de estratégias extratextuais em sessões de LCH pode ter efeitos no tipo de engajamento e de participação verbal de crianças pré-escolares, mostrando o papel do adulto na ocorrência desses componentes. Apesar de outros fatores poderem ter interferido e alterado o comportamento das crianças (como as tarefas que elas realizaram com a professora no momento anterior às sessões de LCH, ou a familiaridade com a pesquisadora), é possível supor que a organização de contingências que evoquem comportamentos engajados (ativos e passivos) e participação verbal relacionada ao contexto da atividade e ao vocabulário ensinado seja importante para um contexto com maiores chances de aprendizagem. Além disso, esses resultados sugerem que engajamento e participação verbal são comportamentos que se complementam, de modo que o engajamento parece ser um aspecto importante para que a participação verbal possa acontecer. Em suma, é importante que pais, mães e professores utilizem estratégias extratextuais durante a leitura de histórias, priorizando não só a apresentação do livro, mas a manutenção dos níveis de engajamento e de participação verbal das crianças do início ao fim da atividade proposta.

Referências

- Al-Darayseh, A. A. (2014). The impact of using explicit/implicit vocabulary teaching strategies on improving students' vocabulary and reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1109–1118. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.6.1109-1118>
- Araújo, M. V. M., Marteleto, M. R. F., & Schoen-Ferreira, T. H. (2010). Avaliação do vocabulário receptivo de crianças pré-escolares. *Estudos de Psicologia*, 27(2), 169–176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000200004>
- Bettio, C. D., Miranda, A. C. A., & Schmidt, A. (2021). *Desenho universal para a aprendizagem e ensino inclusivo na educação infantil*. FFCLRP-USP. <https://doi.org/10.11606/9786588082034>
- Brancalioni, A. R., Zauza, A., Karlinski, C. D., Quitaski, L. F., & Thomaz, M. F. O. (2018). Desempenho do vocabulário expressivo de pré-escolares de 4 a 5 anos da rede pública e particular de ensino. *Audiology Communication Research*, 23, e1836. <http://doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1836>
- Blewitt, P., & Langan, R. (2016). Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 404–410. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.06.009>
- Campos, M. M., Esposito, Y. L., Bhering, E., Gimenes, N., & Abuçhaim, B. (2011). A qualidade da educação infantil: Um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 20–54. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>
- Can, D. D., Ginsburg-Block, M., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2013). A long-term predictive validity study: Can the CDI short form be used to predict language and early literacy skills four years later? *Journal of Child Language*, 40(4), 821–835. <https://doi.org/10.1017/S030500091200030X>
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica*, 3(32), 245–257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. *Exceptionally*, 12, 145–162. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_3
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2011). *Aprendendo a observar* (2a ed.). Edicon.
- de Souza, L. O., & Bernardino, A. D. (2011). A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare: Revista de Educação*, 6(12), 235–249. <https://doi.org/10.17648/educare.v6i12.4643>
- Feldman, H. M., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., Dale, P. S., Colborn, D. K., & Paradise, J. L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, 76(4), 856–868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x>
- Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A preliminary study. *Child Language: Teaching and Therapy*, 30(3), 273–288. <https://doi.org/10.1177/0265659013514069>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., & Dickinson, D. K. (2016). Building vocabulary knowledge in preschoolers through shared book reading and gameplay. *Mind, Brain and Education*, 10(2), 71–80. <https://doi.org/10.1111/mbe.12103>
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 330–350. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.01.005>
- Horst, J. S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00149>

- Hutton, J. S., Phelan, K., Horowitz-Kraus, T., Dudley, J., Altaye, M., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2017). Story time turbocharger? Child engagement during shared reading and cerebellar activation and connectivity in preschool-age children listening to stories. *Plos One*, 12(5), e0177398. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177398>
- Kaderavek, J. N., Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2014). Children with communication impairments: Caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 289–302.
- Leffa, V. J. (2000). Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In V. J. Leffa (Org.). *As palavras e sua companhia: O léxico na aprendizagem das línguas* (pp. 15–44). Educat.
- Leffel, K. B. S., & Suskind, D. M. D. (2013). Parent-directed approaches to enrich the early language environments of children living in poverty. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 267–277.
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahoranta, E., & Suggate, S. (2019). The effects of questions during shared-reading: Do demand-level and placement really matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 49–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.006>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.07.002>
- Martinez, M. G., & Teale, W. H. (1993). Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers. *Research in the Teaching of English*, 27(2), 175–199.
- Maynard, K. L., Pullen, P. C., & Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: A comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy, Research and Instruction*, 49, 209–242. <https://doi.org/10.1080/19388070902943245>
- Miranda, A. C. A., Bettio, C. D. B., & Schmidt, A. (2020). Word teaching strategies in story reading for preschool children. *Psico-USF*, 35(4), 671–683. <https://doi.org/10.1590/1413/82712020250407>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Org.). *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). Teachers College Press.
- Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Elleman, A. M., Kearns, D. M., Gilbert, J. K., Compton, D. L., Cho, E., & Patton, S. (2019). A longitudinal analysis of the trajectories and predictors of word reading and reading comprehension development among at-risk readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 195–208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Kwok, O., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). The effects of an intensive shared book reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Council for Exceptional Children*, 77(2), 161–183. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1393738>
- Rajan, V., Konishi, H., Ridge, K., Houston, D. M., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Eastman, N., & Schwartz, R. G. (2018). Novel word learning at 21 months predicts receptive vocabulary outcomes in later childhood. *Journal of Child Language*, 46(4), 617–631. <https://doi.org/10.1017/S0305000918000600>
- Reich, S. M., Yau, J. C., Xu, Y., Muskat, T., Uvalle, J., & Cannata, D. (2019). Digital or print? A comparison of preschoolers' comprehension, vocabulary, and engagement from a print book and an e-book. *AERA Open*, 5(3), 2332858419878389. <https://doi.org/10.1177/2332858419878389>
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.002>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123–138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The national early literacy panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285. <https://doi.org/10.3102/0013189X10369172>

- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50–55. <https://doi.org/10.1177/183693911403900107>
- Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112, 36–55. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.003>
- Teng, F. (2016). The effects of word exposure frequency on incidental learning of the depth of vocabulary knowledge. *Journal of Language Studies*, 16(3), 53–70. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2016-1603-04>
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2018.01.010>
- Uchihara, T., Webb, S., & Yanagisawa, A. (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning Research Club*, 69, 559–599. <https://doi.org/10.1111/lang.12343>
- Waechter, P. (2016). *Os voos de Thiago*. Companhia das Letrinhas.
- Wicks, R., Paynter, J., & Westerveld, M. F. (2020). Looking or talking: Visual attention and verbal engagement during shared book reading of preschool children on the autism spectrum. *Autism*, 24(6), 1384–1399. <https://doi.org/10.1177/1362361319900594>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Cabell, S. Q., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425–1439. <https://doi.org/10.1037/a0030347>

EQUIPE EDITORIAL

Editora-chefe

Cristiane Silvestre de Paula

Editores associados

Alessandra Gotuzo Seabra
Ana Alexandra Caldas Osório
Luiz Renato Rodrigues Carreiro
Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Editores de seção

“Avaliação Psicológica”

Alexandre Luiz de Oliveira Serpa
André Luiz de Carvalho Braule Pinto
Juliana Burges Sbicigo
Natália Becker

“Psicologia e Educação”

Alessandra Gotuzo Seabra
Carlo Schmidt
Regina Basso Zanon

“Psicologia Social e Saúde das Populações”

Enzo Banti Bissoli
Marina Xavier Carpena

“Psicologia Clínica”

Ana Alexandra Caldas Osório
Carolina Andrea Ziebold Jorquera
Julia Garcia Durand

“Desenvolvimento Humano”

Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira
Rosane Lowenthal

Suporte técnico

Camila Fragoso Ribeiro
Fernanda Antônia Bernardes
Giovana Gatto Nogueira

PRODUÇÃO EDITORIAL

Coordenação editorial

Surane Chiliani Vellenich

Preparação de originais

Carolina Amaral (Caduá Editorial)

Revisão

Mônica de Aguiar Rocha

Diagramação

Acqua Estúdio Gráfico