

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOBIOLOGIA

GIANNNDRE ROBERTO COELHO DE SOUZA FERREIRA

**Programas de leitura compartilhada de histórias e o uso de e-flashcard para a  
ampliação de vocabulário de crianças pré-escolares**

Ribeirão Preto

2022

GIANNNDRE ROBERTO COELHO DE SOUZA FERREIRA

**Programas de leitura compartilhada de histórias e o uso de e-flashcard para a  
ampliação de vocabulário de crianças pré-escolares**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto –  
USP, como parte das exigências para obtenção  
do título de Mestre em Ciências na área de  
Psicobiologia

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Schmidt

Ribeirão Preto

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Ferreira, G. R. C. de Souza

Título: Programas de leitura compartilhada de histórias e o uso de e-flashcard para a ampliação de vocabulário de crianças pré-escolares.

Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Aprovado em:

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

\*

um poema  
que não se entende  
é digno de nota

a dignidade suprema  
de um navio  
perdendo a rota

\*

(Paulo Leminski – caprichos & relaxos)

\*

barulho do mar  
onda me leva  
masca cigarra a formiga  
de tanto andar  
vagalume na selva  
eu que não me siga

\*

(eu nos meus caprichos & relaxos)

## **Agradecimentos**

Agradeço aos que participaram da construção dessa pesquisa e ao CNPq (processo 130057/2021-5) pela concessão da Bolsa de Mestrado.

Ferreira, G. R. C. de Souza (2022). *Programas de leitura compartilhada de histórias e o uso de e-flashcard para a ampliação de vocabulário de crianças pré-escolares*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

## Resumo

A literatura científica sobre leitura compartilhada de histórias se expandiu nas últimas décadas e, com ela, as formas de implementação de estratégias programadas de ensino de palavras, compreensão narrativa e expansão de vocabulário que podem ser feitas durante as atividades de leitura. Na chamada leitura dialógica (LD) há o uso de diálogo entre o mediador e a(s) criança(s) sobre a história narrada, o que pode ocorrer em diferentes momentos da atividade. A LD, em diferentes pesquisas, costuma ser mais efetiva para o ensino de palavras, nomeação e compreensão narrativa do que a leitura de histórias sem estratégias adicionais (ou, Leitura Convencional - LC). O acréscimo de um flashcard eletrônico (e-flashcard) poderia auxiliar na manutenção do que as crianças pré-escolares aprendem com as estratégias de leitura, uma vez que os e-flashcards costumam ser estudados como uma ferramenta que gera manutenção de aprendizagem. A presente pesquisa teve por objetivo comparar a efetividade de quatro formas de intervenção na aprendizagem e nomeação de palavras e na compreensão de histórias, em crianças pré-escolares: Leitura Dialógica (LD), Leitura Dialógica com acréscimo do e-flashcard Anki (LD+Anki), Leitura Convencional (LC) e Leitura Convencional com acréscimo do e-flashcard Anki (LC+Anki). Doze crianças (8 meninas), com idade entre 3 e 4 anos (37-59 meses) passaram por quatro sessões individuais de leitura por condição. Tanto a leitura de histórias quanto o Anki foram apresentados por meio de computador para os participantes. Havia quatro livros e seis palavras-alvo foram ensinadas por livro. A pesquisa foi realizada utilizando-se um delineamento de sujeito único do tipo tratamentos alternados adaptado. No pré e pós-teste foram avaliados o desempenho das crianças em tarefas de emparelhamento ao modelo (MTS – seleção de figuras correspondentes às palavras-alvo ditadas) e nomeação das figuras de palavras-alvo, além de uma tarefa de recontagem das histórias. Na comparação entre pré e pós-teste, houve aumento no número de acertos nas tarefas de MTS e de nomeação de figuras. Na tarefa de recontagem livre verificou-se que no pós-teste os participantes fizeram uso de mais palavras para recontarem as histórias, além de terem utilizado mais frequentemente as palavras-alvo. A condição LD e o acréscimo do Anki como atividade suplementar (LD+Anki e LC+Anki) não geraram melhores desempenhos ou manutenção da aprendizagem de palavras em comparação à condição de LC. O desempenho similar nas condições testadas sinaliza que a exposição das crianças à leitura de histórias por meio de computador gera aprendizagem de vocabulário, independentemente do uso de recursos adicionais testados. Pesquisas futuras devem avaliar mudanças no formato de implementação do Anki, bem como averiguar formas mais efetivas de estratégias dialógicas na leitura compartilhada.

*Palavras-chave:* leitura compartilhada de histórias; e-flashcard; aprendizagem de palavras; crianças pré-escolares; análise do comportamento

Ferreira, G. R. C. de Souza (2022). *Shared story reading programs and the use of an e-flashcard for expanding vocabulary in preschool children*. Master Thesis, Graduate Program in Psychobiology, University of São Paulo, Ribeirão Preto.

### **Abstract**

The scientific literature on shared story reading has expanded in recent decades and, with it, the ways of implementing programmed strategies for word teaching, narrative comprehension, and vocabulary expansion that can be done during reading activities. In the so-called Dialogic Reading (DR) there is the use of dialogue between the mediator and the child(ren) about the narrated story, which can occur at different moments of the activity. DR, according to different researches, is usually more effective for teaching word, naming, and narrative comprehension than reading stories without additional strategies (or, Conventional Reading - CR). The addition of an electronic flashcard (e-flashcard) could assist in maintaining what preschool children learn from reading strategies, since e-flashcards are often studied as a tool that generates maintenance of learning. The present research aimed to compare the effectiveness of four forms of intervention on word learning and naming and story comprehension in preschool children: Dialogical Reading (DR), Dialogical Reading with addition of the Anki e-flashcard (DR+Anki), Conventional Reading (CR), and Conventional Reading with addition of the Anki e-flashcard (CR+Anki). Twelve children (8 girls), aged 3 to 4 years (37-59 months) underwent four individual reading sessions per condition. Both story reading and Anki were presented via computer to the participants. There were four books and six target words were taught per book. The research was conducted using an adapted alternating treatments single subject design. In the pretest and posttest, children's performance in matching-to-sample (MTS - selection of pictures corresponding to dictated target words) and naming pictures of target words was evaluated, as well as a story retelling task. Comparing pre and post-test, there was an increase in the number of correct answers in the MTS and picture naming tasks. In the free retelling task it was found that in the post-test the participants used more words to retell the stories, and used the target words more often. The DR condition and the addition of Anki as a supplementary activity (DR+Anki and CR+Anki) did not generate better performance or maintenance of word learning compared to the LC condition. The similar performance in the tested conditions indicates that children's exposure to computer-based story reading generates vocabulary learning, regardless of the use of additional resources tested. Future research should evaluate changes in the format of Anki implementation, as well as investigate more effective forms of dialogic strategies in shared reading.

*Keywords:* shared story reading; e-flashcard; word acquisition; preschool children; behavior analysis

A extensão do vocabulário de uma criança em seus anos iniciais de alfabetização apresenta correlação com as habilidades de compreensão de leitura que serão apresentadas em anos posteriores de ensino (Goldstein et al., 2016). A extensão do vocabulário também parece ser um preditor das habilidades em linguagem escrita da criança e exerce papel essencial em suas interações sociais, na medida em que saber nomear e estabelecer relações de natureza verbal, por exemplo, favorece a criação de vínculos (Hadley et al., 2021; Passos, 2003). Os estudos da área costumam diferenciar vocabulário receptivo e expressivo (Gonzalez et al., 2014; Sénéchal, 1997). Essa distinção, de modo geral, pode ser compreendida como a aprendizagem de repertórios específicos de ouvinte e de falante, respectivamente.

Na literatura, vocabulário receptivo corresponde à compreensão que uma pessoa tem das palavras, o que facilita a recepção do que é dito ou lido. Por sua vez, vocabulário expressivo se refere a quantidade de palavras que uma pessoa produz, o que permite averiguar a extensão lexical, mas não todo o léxico dessa pessoa (Armonia et al., 2015; Nalom et al., 2015). Na mensuração de vocabulário receptivo (repertório de ouvinte), costuma-se analisar a compreensão que a criança tem das palavras e, para o vocabulário expressivo (repertório de falante), analisa-se se a criança consegue produzir palavras em diferentes contextos (e.g., nomear objetos ou pedir algo que deseja). Alguns autores sugerem que a aprendizagem de vocabulário expressivo é mais difícil e posterior à aprendizagem de vocabulário receptivo, por incluir um processo adicional de representação fonológica da palavra (Bohannon & Stanowicz, 1989; Sénéchal, 1997). Para a aprendizagem dos dois tipos de vocabulário, os estudos analítico-comportamentais apontariam para a necessidade de se verificar as contingências envolvidas no desenvolvimento de comportamentos de falante e de ouvinte, e de se prestar atenção às diferentes classes de respostas (verbais ou não verbais) envolvidas no processo em análise (Du et al., 2015; Gentilini & Greer, 2021).

Tanto o vocabulário receptivo quanto o expressivo se expandem ao longo da vida por decorrência de novas experiências, contudo, crianças que vivem em ambientes com pouca interação verbal na primeira infância são as mais prejudicadas em termos de expansão de vocabulário, o que também se correlaciona com baixo desempenho escolar no futuro, pouca compreensão dos processos léxicos e sintáticos, além de maior risco de evasão escolar (Fitzpatrick et al., 2015; Vaughn et al., 2011). Algumas pesquisas na área apontam que, geralmente, as famílias de baixa renda produzem menos interações verbais com as crianças, enquanto que crianças que vêm de famílias com condições socioeconômicas mais favorecidas apresentam maiores possibilidades de interação e, conseqüentemente, maior expansão de vocabulário, indicando que se trata de um problema social e econômico (Hart & Risley, 1995; Wright, 2012), o que também se observa no Brasil (Santos et al., 2021). Na ausência de intervenções que possam diminuir as lacunas de aprendizagem apontadas, essas diferenças não ficam restritas a um período único de desenvolvimento, mas se estendem por toda a vida acadêmica, conforme dados de pesquisas longitudinais (e.g., Farrant & Zubrick, 2013; Song et al., 2015).

A necessidade de se desenvolver estratégias para a ampliação de vocabulário de crianças pré-escolares tem gerado uma série de estudos sobre a utilidade da leitura de histórias para esse objetivo (Gettinger & Stoiber, 2014; Seven et al., 2020). As estratégias de leitura compartilhada de histórias têm variações no modo como o adulto responsável pela leitura interage com a criança ou grupo de crianças e na maneira de exibir o livro ilustrado durante o episódio de leitura. Na literatura essas estratégias são habitualmente divididas em leitura convencional e leitura dialógica (ou interativa) (Hargrave & Sénéchal, 2000). A leitura convencional, também denominada de não-dialógica, caracteriza-se como um episódio em que o adulto faz a leitura de uma história para a(s) criança(s), sem o uso de estratégias adicionais ou interações planejadas (Flores et al., 2014). Esse momento de interação em que

um adulto mediador (mãe, pai, docentes, etc.) faz uma narrativa para a criança – costumeiramente com figuras – pode auxiliar na aprendizagem de competências linguísticas, habilidades de alfabetização precoce e na integração e expansão do repertório de ouvinte e falante da criança (Souza, 2003), pois parte significativa da aprendizagem social ocorre em ambientes não-planejados (Camelo & Souza, 2009).

Lenhart et al. (2018 - Estudo 1), por exemplo, conduziram uma pesquisa com 83 crianças pré-escolares (média de idade de 57 meses) na qual compararam duas condições: leitura em voz alta acompanhada do livro infantil escrito, e uma condição de narrativa livre, sem a leitura direta do material escrito. Nos dois casos não foram apresentadas figuras ou conteúdo visual do texto para as crianças, tampouco havia diálogo ou explicações sobre os significados dos 12 substantivos-alvo, utilizados para verificar a aprendizagem de nomeação de palavras. A análise dos escores das crianças indicou que as duas condições, ambas de leitura convencional, tiveram efeito moderado no pós-teste imediato, com ganho reduzido no pós-teste atrasado. Os resultados obtidos por Lenhart et al. (2018) sugerem que a simples leitura de histórias pode ser uma prática eficiente de ensino de vocabulário para crianças em idade pré-escolar, ainda que os efeitos dessa intervenção sejam discretos e diminuam ao longo do tempo.

Resultado semelhante foi encontrado no Estudo 1 de Elley (1989), no qual professoras leram em voz alta uma história para crianças de 7 anos ( $n = 168$ ) três vezes ao longo de sete dias, em sete escolas diferentes. Foi feito um pré-teste de vocabulário receptivo (reconhecimento das 20 palavras-alvo apresentadas no livro utilizado), no qual, diante da palavra ditada, a criança deveria selecionar uma de quatro figuras possíveis, além de selecionar uma figura diante de sinônimos das palavras-alvo (também um em quatro opções). Durante as leituras, não foram apresentadas definições das palavras-alvo e as ilustrações do livro foram apresentadas brevemente. Uma medida de pós-teste foi aplicada dois dias após a

última leitura e o resultado obtido foi de incremento de, em média, 15,4% no vocabulário receptivo do pré para o pós-teste. As crianças com piores resultados iniciais tiveram ganhos de vocabulário equiparáveis aos das crianças com melhores resultados iniciais. Outro dado relevante é o de que as palavras-alvo mais repetidas nas leituras foram as mais aprendidas, o que também foi verificado em outras pesquisas sobre leitura compartilhada, como indicado na meta-análise de Flack et al. (2018). Esses dados, em conjunto com os obtidos por Lenhart et al. (2018), sugerem que há fatores específicos que podem incrementar a aprendizagem de vocabulário por crianças em idade pré-escolar e escolar, como a repetição de palavras-alvo e que, mesmo as crianças com desempenhos inferiores nos pré-testes de vocabulário, podem aprender tanto quanto crianças com desempenhos melhores, simplesmente por participarem de intervenções com leitura de histórias.

Os resultados promissores em termos de expansão de vocabulário receptivo obtidos nessas pesquisas que se utilizam da leitura convencional podem ser explicados à luz do conceito de aprendizagem incidental, na qual ocorre a aprendizagem de um repertório específico durante atividades habituais para os participantes, sem ensino direto (Garcia et al., 2016; Leung & Pikulski, 1990). Além disso, esses resultados sugerem que as atividades de leitura auxiliam na expansão de vocabulário sem a necessidade de um planejamento minucioso de contingências de ensino, o que indica a eficiência de uma simples leitura para uma criança. Contudo, várias pesquisas têm indicado que intervenções planejadas que se utilizam de estratégias diretivas ou dialógicas costumam gerar ganhos mais substanciais no vocabulário das crianças (Sénéchal et al., 1995; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992), além de expansão da compreensão narrativa (Rogoski et al., 2017).

É o caso da leitura dialógica, que foi inicialmente testada experimentalmente por Whitehurst et al. (1988). Os autores investigaram como a inserção de perguntas abertas pelos adultos leitores (pais) durante atividades de leitura compartilhada, poderia auxiliar no

desempenho das crianças em testes padronizados de vocabulário. Trinta crianças (de 21-35 meses) e seus responsáveis foram divididos em dois grupos (experimental e controle). As famílias do grupo controle foram orientadas a realizar as leituras de história com seus filhos do modo como já estavam habituadas, enquanto que as famílias do grupo experimental participaram de um treinamento sobre vários aspectos de como ler histórias, utilizar feedback e perguntas abertas, além de outros recursos dialógicos. Todos os pais foram instruídos a gravar as sessões de leitura, que ocorriam de 3 a 4 vezes na semana. Além do pós-teste após 4 semanas de leitura, foi conduzido um *follow up* após 9 meses com alguns participantes (n = 22). Os resultados indicaram que o grupo experimental obteve índices superiores nos testes de vocabulário expressivo, quando comparado ao grupo controle (8,5 meses de vantagem de vocabulário expressivo em um dos testes padronizados), sendo que após 9 meses ainda havia diferenças significativas entre os grupos. Nas gravações, os autores verificaram que as famílias do grupo controle utilizavam mais perguntas fechadas com seus filhos, do tipo “sim ou não”, enquanto que as do grupo experimental utilizavam mais perguntas abertas e oportunidades para o diálogo, evidenciando também os efeitos da intervenção no repertório dos responsáveis, como confirmado em outras pesquisas semelhantes (Faria & Flores, 2018; Moerk, 1985).

Outras estratégias podem ser empregadas nas intervenções com leitura dialógica, como a utilização de ciclos dialógicos (Bisello, 2018), oportunidades para resposta – OTR (Gettinger & Stoiber, 2014), alteração da entonação ao dizer alguma palavra a ser ensinada (Elley, 1989; Miranda et al, 2020), treino de competência narrativa (van der Wilt et al., 2022), repetição da palavra-alvo durante uma pergunta (Hockenberger et al., 1999), entre outros exemplos. O estudo sobre o uso dessas estratégias visa a compreensão de quais contingências, isoladas ou combinadas, favorecem o desenvolvimento verbal de crianças a partir da idade pré-escolar. Gonzalez et al. (2014) verificaram, por exemplo, que a realização de diálogos

após a leitura de uma história – mas não antes ou durante a leitura – está associada a ganhos mais significativos no vocabulário expressivo dos participantes.

Essas nuances nas estratégias de leitura compartilhada, bem como os resultados obtidos em diferentes pesquisas, levantam preocupações na literatura quanto à padronização e fidedignidade na implementação das estratégias adotadas, principalmente quando as intervenções são conduzidas em diferentes contextos (Sim et al., 2014) e por diferentes mediadores que utilizam intensidades de voz diferentes e possuem características particulares que podem influenciar nos resultados (e.g., conhecer os participantes antes das intervenções), conforme aponta Dickinson (2011). Na busca por padronização e facilidade de replicação dos resultados, algumas pesquisas sobre leitura compartilhada de histórias têm feito uso da implementação de dispositivos eletrônicos e e-books com histórias narradas (Liang, 2015; Xu et al., 2021), de modo que os pesquisadores possam se assegurar de que o desempenho dos participantes se deve às variáveis independentes implementadas e não a outras variáveis potencialmente confundidoras, especialmente aquelas relacionadas a características idiossincráticas dos narradores.

Um exemplo de programa de ensino que faz uso de livros eletrônicos pré-gravados é o *Story Friends* (Kelley et al., 2015). Tal programa para crianças pré-escolares de diferentes idades foca no ensino explícito de vocabulário e expansão da compreensão linguística, adotando perguntas abertas sobre o contexto das histórias narradas e descrição automatizada das palavras-alvo a serem aprendidas pelos participantes. A pesquisa longitudinal de Goldstein et al. (2016), por exemplo, comparou a aplicação do programa *Story Friends* (exposição à história pré-gravada com tarefas dialógicas incorporadas) em um grupo experimental (n = 85), com um grupo controle que somente foi exposto às histórias (n = 78), sem tarefas dialógicas. Cada participante (idade média de 58 meses) foi exposto três vezes a cada livro durante uma semana, em um total de 26 livros. O estudo foi realizado ao longo de

um ano letivo e pré e pós-testes foram conduzidos a cada unidade. Os resultados indicaram que o grupo controle não teve aumento significativo na aprendizagem de vocabulário receptivo, enquanto que os escores do grupo experimental foram superiores no pós-teste, em comparação com o pré-teste e com o grupo controle. Esses dados indicam que estratégias automatizadas de leitura/narração dialógica podem gerar aprendizagem de vocabulário em pré-escolares, como visto também em pesquisas semelhantes que utilizam o mesmo currículo do *Story Friends* (Kelley et al., 2020; Spencer et al., 2017).

Mas, ainda que, conforme detalhado, a leitura de histórias seja eficaz no ensino de repertórios verbais, há uma preocupação sobre a manutenção dos efeitos observados após o término dos períodos de intervenção. Uma das questões levantadas pela literatura é a de que as pesquisas apresentam dados de pós-teste aplicados imediatamente ou em até uma semana após a última sessão de leitura, e as pesquisas que reportam dados de longo prazo (*follow up*) descrevem diminuição dos efeitos apresentados no pós-teste imediato (Noble et al., 2019; Sim et al., 2014).

Os aplicativos de flashcard eletrônico (e-flashcard) costumam ser usados, como indicado na literatura, para lidar com a baixa taxa de aprendizagem e manutenção de conteúdos aprendidos, principalmente porque alguns modelos de e-flashcard fazem uso do procedimento de repetição espaçada (Jin, 2019; Nakata, 2008). Esse procedimento parte do pressuposto de que a aprendizagem se mantém por mais tempo caso o conteúdo a ser ensinado seja apresentado de forma espaçada, ou seja, com repetições em intervalos que aumentam progressivamente, o que, por consequência, diminui o tempo necessário para estudo. Os softwares de e-flashcard utilizam a mesma formulação dos flashcards de papel, nos quais se insere uma informação na parte frontal de um cartão (e.g., uma figura referente a uma palavra-alvo) e, após a visualização deste, lê-se o verso, onde constam complementações ou respostas (e.g., a definição da palavra-alvo). Os e-flashcards costumam ser usados em ensino

de segundo idioma, tanto para ampliação de vocabulário (Nikoopour & Kazemi, 2014) quanto para aprendizagem gramatical (Serfaty & Serrano, 2020), apresentando eficiência no seu uso e possibilitando a combinação de recursos sonoros, visuais, textuais e também a associação de estímulos exibidos no cartão (frente e verso).

Apesar do e-flashcard de repetição espaçada não ser uma novidade, ainda não há pesquisas que combinem essa estratégia de ensino com estratégias de leitura de histórias. Tampouco há pesquisas nacionais que utilizem de e-flashcard para ampliar o vocabulário de crianças pré-escolares no seu próprio idioma. É possível que a aplicação de estratégias de leitura de histórias, acrescidas de breves exposições a um e-flashcard com conteúdo semelhante ao exibido nas histórias, possa gerar maiores ganhos de aprendizagem de palavras e nomeação, bem como auxiliar na manutenção dessa aprendizagem após a retirada das intervenções.

A presente pesquisa teve por objetivo comparar a efetividade de quatro formas de intervenção na aprendizagem e nomeação de palavras e na compreensão de histórias, em crianças pré-escolares. As intervenções foram: Leitura Dialógica (LD), Leitura Dialógica com acréscimo do e-flashcard Anki (LD+Anki), Leitura Convencional (LC) e Leitura Convencional com acréscimo do e-flashcard Anki (LC+Anki). Tanto a leitura de histórias quanto o Anki foram apresentados por meio de computador para os participantes. A pesquisa foi realizada utilizando-se um delineamento de sujeito único do tipo tratamentos alternados adaptado (AATD) (Ledford & Gast, 2018). Três hipóteses foram levantadas: 1) que a Leitura Dialógica resultaria em melhor desempenho dos participantes nos testes de aprendizagem (MTS) e nomeação de palavras, em comparação à Leitura Convencional (ou seja, repertórios de ouvinte e falante); 2) que, ao acrescentar o Anki, os participantes teriam melhor desempenho nas tarefas, principalmente nas tarefas de nomeação; 3) que, na comparação entre LC+Anki e LD+Anki, as crianças apresentariam melhor desempenho na condição

LD+Anki, uma vez que a estratégia combina o diálogo após a leitura (LD) com uma atividade de aprendizagem explícita, como o Anki.

## Conclusão

A presente pesquisa teve por objetivo comparar a efetividade de quatro formas de intervenção para a aprendizagem de palavras por crianças pré-escolares, aprendizagem medida em tarefas de seleção e nomeação de figuras, e compreensão de histórias medida por meio de tarefas de recontagem livre. As intervenções testadas foram: Leitura Dialógica (LD), Leitura Dialógica com acréscimo do e-flashcard Anki (LD+Anki), Leitura Convencional (LC) e Leitura Convencional com acréscimo do e-flashcard Anki (LC+Anki). As hipóteses do estudo sugeriam que a LD seria mais eficaz que a LC para promover aprendizagem de palavras, que o acréscimo do Anki resultaria em acréscimos na aprendizagem das crianças e que, nas duas condições em que seria testado o uso do Anki, as crianças apresentariam melhor desempenho na condição LD+Anki. De modo geral, nenhuma das três hipóteses do estudo foi confirmada. Apesar de todas as intervenções terem gerado aprendizagem de palavras (inclusive, aprendizagem consistente), nomeação de palavras e aumento lexical nas tarefas de recontagem livre pelos participantes, a inclusão de perguntas após a narrativa de cada história (LD) e o acréscimo do Anki como atividade suplementar (LD+Anki e LC+Anki) não geraram melhores desempenhos ou manutenção mais efetiva da aprendizagem do que a condição de LC.

A comparação entre as condições LD e LC mostrou resultados diferentes daqueles encontrados regularmente na literatura sobre leitura compartilhada de histórias. Estudos que comparam a LC com a LD indicam que a LD resulta em melhor desempenho de crianças pré-escolares em testes similares aos aplicados na presente pesquisa, tanto em sessões individuais de leitura quanto em pequenos grupos, com livro ilustrado impresso ou em formato digital (Flack et al., 2018; Towson et al., 2017). Por outro lado, há pesquisas que não encontraram diferenças significativas entre a aplicação de estratégias de LC e LD, sendo que ambas foram igualmente efetivas (Garcia et al., 2016; Walsh & Rose, 2013). É possível que as diferenças

entre os resultados dessas e outras pesquisas esteja na forma de implementação das estratégias de leitura dialógica, ou seja, no controle de estímulos empregado na metodologia e planejamento das sessões (Flores, 2017), sendo necessário avaliar as diferenças entre a LC e a LD em diferentes pesquisas.

Para além da aprendizagem e nomeação de palavras, a Tarefa de Recontagem Livre de histórias possibilitou verificar que, no geral, os participantes apresentaram ganhos lexicais no pós-teste da tarefa e aumento no uso das palavras-alvo sem que isso tenha sido explicitamente instruído (sem distinção entre as condições). De acordo com Medeiros e Flores (2016), a aplicação de uma tarefa de recontagem fornece uma avaliação do quanto e como a criança exposta a um programa de leitura compartilhada utiliza as novas palavras que aprendeu. No caso da presente pesquisa, os ganhos observados na aprendizagem e nomeação de palavras foram também verificados nas tarefas de recontagem, reafirmando que os momentos de leitura compartilhada com crianças pré-escolares, mesmo no formato mais simplificado como a leitura convencional, são efetivos para a expansão de vocabulário, não apenas na aprendizagem de novas palavras, mas também para o uso do vocabulário que a criança apresenta em contextos novos. A utilização de histórias previamente gravadas também não foi um impeditivo para que os participantes apresentassem esses ganhos lexicais.

Futuras pesquisas podem verificar se incorporar estratégias de pareamento de estímulos, semelhantes ao do Anki, durante a leitura compartilhada de histórias pode expandir a aprendizagem proposta ou, se a solicitação de respostas específicas de ouvinte e falante aos participantes, de modo alternado, pode favorecer uma aprendizagem ainda mais substancial. Potenciais implementações de estratégias de aprendizagem devem considerar o contexto nacional de ensino e analisar as necessidades locais das pré-escolas brasileiras, bem como se adequar à necessidade dos participantes.

Essa pesquisa possui algumas limitações que devem ser consideradas ao se avaliar os resultados obtidos. Primeiro, todos os participantes eram da mesma instituição escolar, especificamente de três salas diferentes, o que pode gerar vieses, uma vez que não há como separar os resultados obtidos do contexto institucional (e.g., público atendido, interações do local). Segundo que, alguns participantes, como descrito anteriormente, não completaram a participação na pesquisa, gerando dados incompletos. Um outro aspecto de limitação pode ter sido o fato de o mesmo pesquisador realizar a coleta com todos os participantes, o que pode gerar viés na coleta de dados, ainda que isso tenha sido minimizado pela utilização de recursos tecnológicos que padronizaram as sessões de leitura de história e o uso do Anki. Por fim, outra limitação pode ter sido a padronização no número de sessões e de palavras-alvo, pois não foram testados outros cenários, por exemplo, menor número de palavras-alvo por sessão ou aumento/diminuição no número de sessões para verificar o efeito de cada condição na sondagem de manutenção. Apesar das limitações indicadas, os resultados apresentados nessa pesquisa mostram que a leitura compartilhada de histórias, mesmo em um formato simples de implementação, como é o caso da leitura convencional, é uma estratégia efetiva para ensino de vocabulário e expansão da variedade lexical para crianças em idade pré-escolar. Além de expandir a literatura nacional sobre leitura compartilhada e outras estratégias de ensino, como o uso de *e-flashcard*, essa pesquisa contribui para a análise do uso de ferramentas tecnológicas na leitura compartilhada de histórias, o que pode gerar dados padronizados e replicáveis para a compreensão e operacionalização das variáveis de controle que facilitam ou dificultam a aprendizagem de vocabulário por crianças pré-escolares e escolares durante situações cotidianas, como é o caso da leitura de histórias.

## Referências

- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C. de A., Souza, A. C. R. F. de, Perissinoto, J., & Tamanaha, A. C. (2015). Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. *Revista CEFAC*, 17(3), 759–765. <https://doi.org/10.1590/1982-021620156214>
- Bion, R. A. H., Borovsky, A., & Fernald, A. (2013). Fast mapping, slow learning: Disambiguation of novel word–object mappings in relation to vocabulary learning at 18, 24, and 30 months. *Cognition*, 126(1), 39–53. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.08.008>
- Bisello, S. L. (2018). *Leitura dialógica na escola: efeitos de uma intervenção com ênfase na responsividade e expansão*. Universidade de Brasília.
- Bohannon, J. N., & Stanowicz, L. (1989). *Bidirectional Effects of Imitation and Repetition in Conversation: A Synthesis Within a Cognitive Model* (pp. 121–150). [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1011-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1011-5_6)
- Camelo, M. L., & Souza, C. B. A. (2009). Leitura dialógica, consciência fonológica e o desenvolvimento de repertórios verbais. *Sobre Comportamento e Cognição*, 24, 159–168.
- Capovilla, F. C., Negrão, V. B., & Damázio, M. (2011). *Teste de vocabulário auditivo e teste de vocabulário expressivo -TVAud e TVExp: validado e normatizado para o desenvolvimento e compreensão da fala dos 18 meses aos 6 anos de idade* (1st ed.). Editora Memnon Edições Científicas.
- Chen, R. W., & Chan, K. K. (2019). Using Augmented Reality Flashcards to Learn Vocabulary in Early Childhood Education. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1812–1831. <https://doi.org/10.1177/0735633119854028>

- Costa, A. R. A., de Rose, J. C. C., & Souza, D. das G. de. (2010). Interferência de variáveis de contexto em sondas de exclusão com substantivos e verbos novos. *Acta Comportamentalia*, 18(1), 35–54.
- De Assis, G. J. A., Élleres, C. F., & Sampaio, M. E. C. (2006). Emergência de relações sintáticas em pré-escolares. *Interação Em Psicologia*, 10(1), 19–29. <https://doi.org/10.5380/psi.v10i1.5786>
- Dickinson, D. K. (2011). Teachers' Language Practices and Academic Outcomes of Preschool Children. *Science*, 333(6045), 964–967. <https://doi.org/10.1126/science.1204526>
- Du, L., Broto, J., & Greer, R. D. (2015). The effects of establishment of conditioned reinforcement for observing responses for 3D stimuli on generalized visual match-to-sample in children with autism spectrum disorders. *European Journal of Behavior Analysis*, 16(1), 82–98. <https://doi.org/10.1080/15021149.2015.1065655>
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories Linked references are available on JSTOR for this article: Vocabulary acquisition from listening. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174–187.
- Faria, V. A. L. (2016). *Efeitos de um treinamento com instrução, videomodelação e feedback sobre a aquisição de classes de respostas que compõem a leitura dialógica*. Universidade de Brasília.
- Faria, V. A. L., & Flores, E. P. (2018). Conversas ao redor do livro: Treino parental para a leitura dialógica. *Acta Comportamentalia*, 26(4), 467–486.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280–293. <https://doi.org/10.1177/0142723713487617>
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M., & Pagani, L. S. (2015). Early childhood working

- memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160–165.  
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.10.002>
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346.  
<https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Flores, E. P. (2017). Análise do Comportamento: Contribuições para a Psicologia Escolar. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 19(1), 115–127.  
<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v19i1.955>
- Flores, E. P., Pires, L. F., & Souza, C. B. A. De. (2014). Dialogic reading of a novel for children: Effects on text comprehension. *Paideia*, 24(58), 243–251.  
<https://doi.org/10.1590/1982-43272458201412>
- Garcia, F. P., Vaz, A. M., & Schmidt, A. (2016). Leitura Compartilhada de Livros e Aprendizagem de Palavras em Crianças Pré-Escolares. *Temas Em Psicologia*, 24(4), 1437–1449. <https://doi.org/10.9788/TP2016.4-14Pt>
- Gentilini, L. M., & Greer, R. D. (2021). The Effect of the Establishment of Conditioned Reinforcement for Reading Content on Second-Graders' Reading Achievement. *Behavior Analysis in Practice*, 14(1), 141–160. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00511-1>
- Gettinger, M., & Stoiber, K. C. (2014). Increasing opportunities to respond to print during storybook reading: Effects of evocative print-referencing techniques. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 283–297. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.001>
- Goldstein, H., Kelley, E., Greenwood, C., McCune, L., Carta, J., Atwater, J., Guerrero, G., McCarthy, T., Schneider, N., & Spencere, T. (2016). Embedded Instruction Improves Vocabulary Learning During Automated Storybook Reading Among High-Risk Preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59, 484–500.

[https://doi.org/10.1044/2015\\_jslhr-1-15-0227](https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-1-15-0227)

- 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*(2), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Kelley, E. S., Guerrero, G., Kong, N. Y., Atwater, J., & Goldstein, Ho. (2016). Systematic Replication Of The Effects Of A Supplementary, Technology-Assisted, Storybook Intervention For Preschool Children With Weak Vocabulary And Comprehension Skills. *The Elementary School Journal, 116*(4), 575–599. <https://doi.org/0013-5984/2016/11604-0003>
- Hadley, E. B., Dedrick, R. F., Dickinson, D. K., Kim, E., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2021). Exploring the relations between child and word characteristics and preschoolers' word-learning. *Journal of Applied Developmental Psychology, 77*(September), 101332. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101332>
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children* (1st ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hockenberger, E. H., Goldstein, H., & Sirianni Haas, L. (1999). Effects of Commenting During Joint Book Reading by Mothers with Low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(1), 15–27. <https://doi.org/10.1177/027112149901900102>
- Horst, J. S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology, 4*(APR), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00149>

- Horst, J. S., Parsons, K. L., & Bryan, N. M. (2011). Get the Story Straight: Contextual Repetition Promotes Word Learning from Storybooks. *Frontiers in Psychology*, 2(FEB), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00017>
- Horvath, S., & Arunachalam, S. (2019). Optimal Contexts for Verb Learning. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(6), 1239–1249. [https://doi.org/10.1044/2019\\_PERSP-19-00088](https://doi.org/10.1044/2019_PERSP-19-00088)
- Jin, S. (2019). Mobile Flashcard Application for Vocabulary Learning: Effects on Development of Vocabulary Knowledge. *The English Teachers Association in Korea*, 25(3), 41–64. <https://doi.org/10.35828/etak.2019.25.3.41>
- Keller, F. S., & Schoenfeld, W. N. (1973). *Principios de Psicología: um texto sistemático na ciência do comportamento* (1st ed.).
- Kelley, E. S., Barker, R. M., Peters-Sanders, L., Madsen, K., Seven, Y., Soto, X., Olsen, W., Hull, K., & Goldstein, H. (2020). Feasible Implementation Strategies for Improving Vocabulary Knowledge of High-Risk Preschoolers: Results From a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(12), 4000–4017. [https://doi.org/10.1044/2020\\_JSLHR-20-00316](https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00316)
- Kelley, E. S., Goldstein, H., Spencer, T. D., & Sherman, A. (2015). Effects of automated Tier 2 storybook intervention on vocabulary and comprehension learning in preschool children with limited oral language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.004>
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). Single Case Research Methodology: Applications in Special Education and Behavioral Sciences. In J. R. Ledford & D. L. Gast (Eds.), *Routledge* (3<sup>a</sup>).
- Lenhart, J., Lenhard, W., Vaahtoranta, E., & Suggate, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition from listening to stories: a comparison between read-aloud and free

- storytelling approaches. *Educational Psychology*, 38(5), 596–616.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1363377>
- Lenhart, J., Suggate, S., Lenhard, W., & Vaahtoranta, E. (2020). Shared-reading in small groups: Examining the effects of question demand level and placement. *Cognitive Development*, 55(June). <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100914>
- Leung, C. B., & Pikulski, J. J. (1990). Incidental learning of word meanings by kindergarten and first-grade children through repeated read aloud events. *National Reading Conference Yearbook*.
- Liang, T. H. (2015). The effects of keyword cues and 3R strategy on children's e-book reading. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(2), 176–187.  
<https://doi.org/10.1111/jcal.12072>
- Madsen, K. M., Peters-Sanders, L. A., Kelley, E. S., Barker, R. M., Seven, Y., Olsen, W. L., Soto-Boykin, X., & Goldstein, H. (2022). Optimizing Vocabulary Instruction for Preschool Children. *Journal of Early Intervention*, X, 105381512211165.  
<https://doi.org/10.1177/10538151221116596>
- Mak, M. H., Hsiao, Y., & Nation, K. (2020). *Anchoring and contextual variation in the early stages of incidental word learning during reading*. June, 1–51.  
<https://doi.org/10.31219/osf.io/kf96e>
- Malerbo, A. C. D. B., & Schmidt, A. (2017). Aprendizagem de relações nome-textura por meio de dois procedimentos de ensino por exclusão<sup>1</sup>. *Acta Comportamental*, 25(1), 5–23.
- Masek, L. R., McMillan, B. T. M., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C. S., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review*, 60(May 2020), 100961.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100961>

- Medeiros, F. H., & Flores, E. P. (2016). Compreensão de contos após leitura dialógica com perguntas baseadas em dimensões temáticas da narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(esp.), 1–10. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne26>
- Mintz, T. H., & Gleitman, L. R. (2002). Adjectives really do modify nouns: the incremental and restricted nature of early adjective acquisition. *Cognition*, 84(3), 267–293. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00047-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00047-1)
- Moerk, E. L. (1985). Picture-book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9(4), 547–566. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90021-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90021-9)
- Nakata, T. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, 20(1), 3–20.
- Nalom, A. F. de O., Soares, A. J. C., & Cárnio, M. S. (2015). The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension. *Codas*, 27(4), 333–338. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152015016>
- Nikoopour, J., & Kazemi, A. (2014). Vocabulary Learning through Digitized & Non-digitized Flashcards Delivery. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1366–1373. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.554>
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28(September), 100290. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
- Nolasco, A. C. C. G., Rogoski, B. da N., Souza, C. B. A., & Flores, E. P. (2022). Avaliação de narrativas orais de crianças: uma revisão de literatura. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 40(1), 1–16.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8509>

- Nóro, L., Alves, Y., Simoni, S. N. de, Leonardi, P., Wietahn, F., & Mota, H. (2018). O uso de verbos em pré-escolares com desenvolvimento típico de linguagem. *Distúrbios Da Comunicação*, 30(2), 225. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i2p-225-233>
- Ou, K.-L., Tarng, W., & Chen, Y.-R. (2018). Vocabulary Learning Through Picture-Viewing and Picture-Drawing on Tablets. *International Journal of Distance Education Technologies*, 16(3), 64–80. <https://doi.org/10.4018/IJDET.2018070104>
- Passos, M. de L. R. da F. (2003). A análise funcional do comportamento verbal em verbal behavior (1957) de B. F. Skinner. In *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva* (Vol. 5, Issue 2, pp. 195–213). [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452003000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452003000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)
- Rogoski, B. da N., Flores, E. P., Gauche, G., Coêlho, R. F., & De Souza, C. B. A. (2017). Compreensão após leitura dialógica: efeitos de dicas, sondas e reforçamento diferencial baseados em funções narrativas. *Perspectivas Em Análise Do Comportamento*, 6(1), 48–59. <https://doi.org/10.18761/pac.2015.6.1.a04>
- Rossi, N. F., Rosa, K. G., & Giacheti, C. M. (2020). A narrativa oral de história no contexto da avaliação da linguagem: proposta de protocolo dos aspectos macro e microestruturais. In *Avaliação da fala e da linguagem: perspectivas interdisciplinares em Fonoaudiologia* (Vol. 0, pp. 273–292). Faculdade de Filosofia e Ciências. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-87-3.p273-292>
- Salles, J. F. de, & Parente, M. A. de M. P. (2004). Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 71–80. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100009>
- Santos, R. da S., Francisco, G. C., & Lukasova, K. (2021). Expressive and receptive

- vocabulary in preschool children and socioeconomic factors. *Revista CEFAC*, 23(6), 1–8. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212365921>
- Schmidt, A., Costa, A. R. A. da, Norberto, M. C., & Voss, A. (2014). Ocorrência de classes gramaticais na fala espontânea de crianças de 18 a 41 meses com pares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 573–581. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427319>
- Schmidt, A., Domeniconi, C., de Paulo, L. M., & Gràcia, M. (2020). Learning Pseudowords Through Shared Storybook Reading And Auditory-Visual Pairing. *Trends in Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00035-1>
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218–229. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>
- Serfaty, J., & Serrano, R. (2020). Examining the potential of digital flashcards to facilitate independent grammar learning. *System*, 94, 102342.
- Seven, Y., Hull, K., Madsen, K., Ferron, J., Peters-Sanders, L., Soto, X., Kelley, E. S., & Goldstein, H. (2020). Classwide extensions of vocabulary intervention improve learning of academic vocabulary by preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 173–189. [https://doi.org/10.1044/2019\\_JSLHR-19-00052](https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00052)
- Sim, S. S. H., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M., & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531–1549. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>
- Song, S., Su, M., Kang, C., Liu, H., Zhang, Y., McBride-Chang, C., Tardif, T., Li, H., Liang,

- W., Zhang, Z., & Shu, H. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Dev Sci*, *18*(1), 119–131. <https://doi.org/10.1111/desc.12190>
- Souza, C. B. A. de. (2003). Uma proposta de análise funcional da aquisição da linguagem: resultados iniciais. *Interação Em Psicologia*, *7*(1), 83–91.
- Spencer, T. D., Goldstein, H., Kelley, E. S., Sherman, A., & McCune, L. (2017). A Curriculum-Based Measure of Language Comprehension for Preschoolers: Reliability and Validity of the Assessment of Story Comprehension. *Assessment for Effective Intervention*, *42*(4), 209–223. <https://doi.org/10.1177/1534508417694121>
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P., & Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education*, *37*(3), 132–146. <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, *28*(6), 1106–1114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1106>
- van der Wilt, F., Smits-van der Nat, M., & van der Veen, C. (2022). Shared Book Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on Children's Language Competence, Story Comprehension, and Causal Reasoning. *Journal of Research in Childhood Education*, *00*(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2026540>
- Vaughn, M. G., Beaver, K. M., Wexler, J., DeLisi, M., & Roberts, G. J. (2011). The Effect of School Dropout on Verbal Ability in Adulthood: A Propensity Score Matching Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(2), 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9501-1>
- Verreschi, M. Q., Cáceres-Assençó, A. M., & Befi-Lopes, D. M. (2016). Uso de substantivos

- e verbos por pré-escolares com alteração específica de linguagem. *CoDAS*, 28(4), 362–368. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015078>
- Walsh, B. A., & Rose, K. K. (2013). Impact of adult vocabulary noneliciting and eliciting questions on the novel vocabulary acquisition of preschoolers enrolled in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.712085>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353–355. <https://doi.org/10.1002/RRQ.026>
- Xu, Y., Aubele, J., Vigil, V., Bustamante, A. S., Kim, Y. S., & Warschauer, M. (2021). Dialogue with a conversational agent promotes children’s story comprehension via enhancing engagement. *Child Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1111/cdev.13708>
- Zosh, J. M., Brinster, M., & Halberda, J. (2013). Optimal Contrast: Competition Between Two Referents Improves Word Learning. *Applied Developmental Science*, 17(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.748420>