

A contação de histórias como recurso pedagógico na educação infantil

Storytelling as a pedagogical resource in early childhood education

Eliane Magni Soares
Evani Pereira Espindola
Evelise Dourado Felix

RESUMO

Este artigo analisa a contação de histórias como recurso pedagógico na Educação Infantil, considerando suas contribuições para a linguagem oral, a compreensão, a imaginação, a participação social e a formação do leitor. Realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa, de caráter qualitativo, apoiada em documentos normativos brasileiros e em estudos nacionais e internacionais sobre leitura compartilhada, mediação literária e desenvolvimento narrativo. A síntese evidencia que a simples exposição ao livro não assegura aprendizagem: os resultados dependem da qualidade estética da obra, da regularidade das experiências, da escuta responsiva do professor e das oportunidades dadas às crianças para prever, perguntar, interpretar, recontar e criar. A literatura preserva sua natureza artística quando o planejamento não a reduz a pretexto para exercícios, mas articula fruição, conversa e produção de sentidos. Conclui-se que a contação de histórias pode integrar o cotidiano escolar como prática intencional e lúdica, alinhada aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, com avaliação baseada em registros de participação e progressão, sem antecipar formalmente a alfabetização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contação de histórias. Literatura infantil. Mediação. Linguagem oral.

ABSTRACT

This article analyzes storytelling as a pedagogical resource in Early Childhood Education, focusing on oral language, comprehension, imagination, social participation, and reader development. A qualitative narrative literature review was conducted using Brazilian curricular documents and national and international studies on shared reading, literary mediation, and narrative development. The synthesis shows that exposure to books alone does not ensure learning. Outcomes depend on the aesthetic quality of the works, regularity of experiences, responsive teacher listening, and opportunities for children to predict, ask, interpret, retell, and create. Literature preserves its artistic character when planning does not reduce it to exercises, but combines enjoyment, conversation, and meaning-making. Storytelling can therefore be integrated into daily school life as an intentional and playful practice aligned with children's learning rights. Assessment should rely on records of participation and progression, respect multiple forms of expression, and avoid the formal anticipation of literacy instruction.

Keywords: Early Childhood Education. Storytelling. Children's literature. Mediation. Oral language.

1 INTRODUÇÃO

A presença de histórias na infância antecede a escolarização e combina voz, gesto, memória, imagem e vínculo. Na Educação Infantil, essa prática adquire relevância pedagógica porque oferece à criança uma situação cultural em que ouvir e falar têm finalidade real: acompanhar acontecimentos, imaginar cenários, compreender personagens, formular hipóteses e compartilhar interpretações. A Base Nacional Comum Curricular situa a escuta de histórias no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e reconhece a participação infantil em experiências de linguagem como parte do processo de constituição do sujeito (BRASIL, 2018).

Entretanto, contar uma história não equivale a ocupar um intervalo da rotina nem a transmitir uma lição moral pronta. Quando a literatura é usada apenas para ensinar cores, datas ou comportamentos, sua potência estética se estreita. A mediação precisa preservar ambiguidades, ritmo, humor, tensão e liberdade interpretativa, ao mesmo tempo que cria condições para todas as crianças participarem. Nessa perspectiva, o livro e a narrativa oral não são acessórios: constituem objetos culturais por meio dos quais a criança entra em contato com diferentes modos de viver, sentir e dizer o mundo.

1.1 Problema, objetivo e relevância

O problema que orienta este estudo é: de que modo a contação de histórias, planejada como prática interativa e literária, pode contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil? O objetivo geral consiste em analisar essas contribuições e identificar princípios de mediação capazes de orientar o trabalho docente. Como objetivos específicos, busca-se distinguir contação, leitura em voz alta e leitura compartilhada; discutir efeitos sobre linguagem, imaginação e convivência; e sistematizar critérios para seleção de obras, condução da roda e documentação pedagógica.

A relevância do tema decorre de uma tensão frequente. De um lado, histórias fazem parte de muitas rotinas escolares; de outro, a sua frequência não garante, por si só, escuta qualificada ou protagonismo infantil. Estudos brasileiros mostram que a mediação docente modifica a experiência: perguntas abertas, retomadas e relações com vivências ampliam recursos simbólicos e processos imaginativos (PERES; NAVES; BORGES, 2018). Meta-análises também identificam efeitos positivos de práticas interativas sobre vocabulário e

linguagem, embora indiquem variação conforme duração, desenho da intervenção e qualidade da comparação (FLACK; FIELD; HORST, 2018; NOBLE et al., 2019). O desafio, portanto, é transformar uma atividade conhecida em experiência pedagógica consistente, sem convertê-la em treino mecânico.

2 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa e configura-se como revisão bibliográfica narrativa. A busca foi realizada em setembro de 2026 nas bases SciELO, ERIC e PubMed, complementada pelo portal oficial da Base Nacional Comum Curricular e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Utilizaram-se combinações dos descritores “contação de histórias”, “leitura compartilhada”, “literatura infantil”, “educação infantil”, “storytelling”, “shared book reading” e “preschool”.

Foram priorizados artigos revisados por pares que abordassem crianças de zero a cinco anos, práticas de leitura ou narrativa mediadas por adultos e resultados relacionados à linguagem, compreensão, imaginação, participação ou formação docente. Documentos normativos foram incluídos por definirem finalidades e direitos da etapa. Estudos sobre alfabetização formal sem relação com experiências literárias foram excluídos, assim como textos sem identificação editorial suficiente. A seleção final reuniu quatorze referências centrais, entre estudos empíricos, revisões e normas.

A análise ocorreu em três movimentos: leitura integral ou dos elementos essenciais de cada fonte; agrupamento das contribuições em categorias temáticas; e comparação entre achados, limites e implicações pedagógicas. As categorias foram: linguagem e compreensão; imaginação e dimensão socioemocional; qualidade da mediação; seleção do acervo; planejamento e avaliação. Por ser narrativa, a revisão não pretende estimar um efeito único nem esgotar a produção disponível. Seu alcance é interpretativo e orientado à prática, com atenção às convergências e às cautelas expressas pelos próprios estudos.

3 CONTAR, LER E CONVERSAR: PRÁTICAS DISTINTAS E COMPLEMENTARES

A contação oral permite ao narrador adaptar ritmo, voz, pausa, expressão corporal e contato visual. Já a leitura em voz alta mantém compromisso mais direto com o texto escrito e apresenta à criança marcas da linguagem literária que não aparecem com a mesma frequência na conversação cotidiana. A leitura compartilhada acrescenta interação planejada: crianças observam imagens, antecipam acontecimentos, comentam, perguntam e retomam passagens.

As três práticas podem coexistir, desde que o professor compreenda suas especificidades e escolha a forma de apresentação de acordo com a obra, o grupo e a intenção pedagógica.

A distinção é importante porque a fidelidade ao texto não exclui diálogo, assim como a liberdade narrativa não autoriza simplificar sistematicamente obras complexas. Em uma leitura literária, a professora pode ler primeiro com continuidade para sustentar o ritmo e, em outro momento, reler para conversar. Em uma contação sem livro, pode mobilizar memória e gestualidade, convidando as crianças a perceber como uma narrativa se organiza. A alternância amplia repertórios e evita que toda experiência se torne uma sequência previsível de perguntas.

Micarello e Baptista (2018) defendem a literatura como direito à ampliação das experiências estéticas. Essa formulação desloca o foco do uso instrumental para o encontro com a arte. Também as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que as práticas da Educação Infantil devem ter interações e brincadeira como eixos (BRASIL, 2009). Assim, a história ganha força quando integra a vida coletiva da turma, circula nos cantos de leitura, reaparece nas brincadeiras e inspira novas narrativas, sem exigir uma ficha como prova de cada escuta.

3.1 Linguagem oral, vocabulário e organização narrativa

Ao ouvir histórias, a criança encontra palavras, estruturas sintáticas e formas de encadear acontecimentos menos frequentes na fala cotidiana. Esse contato não produz aquisição automática; ele oferece matéria linguística para a interação. Quando o adulto explica uma palavra pelo contexto, acolhe uma hipótese e retoma a fala infantil, cria oportunidades para que o vocabulário receptivo se torne expressivo. A repetição de uma mesma obra, longe de empobrecer a atividade, pode favorecer antecipação, memorização de fórmulas narrativas e atenção a detalhes antes despercebidos.

A meta-análise de Mol, Bus e De Jong (2009), com 31 estudos, encontrou efeito moderado da leitura interativa sobre linguagem oral e indicou que qualidade e frequência importam. Flack, Field e Horst (2018), ao sintetizarem 38 estudos, observaram que estilos dialógicos e características da repetição interferem na aprendizagem de palavras. Esses resultados sustentam a regularidade das rodas, mas não autorizam promessas lineares. Noble et al. (2019), usando critérios metodológicos mais restritos, identificaram efeito geral pequeno e alertaram para diferenças entre grupos de comparação.

Do ponto de vista pedagógico, a contribuição mais segura está em oferecer situações reiteradas de fala significativa. Recontar para colegas, dramatizar uma cena, explicar a

motivação de um personagem e inventar outro desfecho exigem selecionar informações, estabelecer relações temporais e causais e considerar um interlocutor. Nicolopoulou et al. (2022) verificaram crescimento da linguagem avaliativa em histórias orais produzidas por crianças ao longo de um ano de práticas de contar e encenar. A narrativa, portanto, pode funcionar como laboratório social da linguagem, desde que a criança tenha tempo e audiência reais.

3.2 Compreensão e formação do ouvinte ativo

Compreender uma história envolve integrar informações explícitas, conhecimentos prévios, imagens e inferências. Antes de ler convencionalmente, a criança já pode aprender a buscar coerência, perceber pistas e revisar interpretações. Brandão e Silva (2023) denominam “ouvintes ativos” aqueles que produzem sentidos diante do texto escutado. Essa postura se desenvolve quando a conversa não se limita a perguntas cuja resposta está literalmente em uma frase, mas inclui relações entre causas, desejos, consequências e pontos de vista.

A intervenção docente precisa dosar continuidade e participação. Interromper cada página para testar a criança fragmenta a narrativa; nunca abrir espaço para sua fala também reduz a experiência. Uma alternativa é organizar três momentos: uma breve ativação antes da leitura; poucas intervenções durante, feitas em passagens decisivas; e uma conversa posterior em que o grupo retoma o enredo, confronta interpretações e formula perguntas. Em releituras, novas camadas podem ser exploradas sem repetir o mesmo roteiro.

Swanson et al. (2011) sintetizaram 29 estudos de leitura em voz alta com crianças em risco de dificuldades e encontraram efeitos positivos em linguagem, consciência fonológica, conceitos sobre o impresso, compreensão e vocabulário. Dowdall et al. (2020), em meta-análise de 19 ensaios, observaram ganhos em linguagem expressiva e receptiva e efeito expressivo sobre a competência do adulto mediador. A convergência sugere que a formação do professor e a qualidade da interação são componentes centrais, e não detalhes periféricos de uma atividade baseada no livro.

3.3 Imaginação, afetividade e produção de sentidos

A imaginação infantil não é fuga da realidade, mas forma de recombinar experiências e elaborar possibilidades. Histórias oferecem personagens, conflitos, espaços e vozes que podem ser apropriados pelas crianças em brincadeiras e conversas. No estudo de Peres, Naves e Borges (2018), a contação interativa favoreceu referências afetivas ao cotidiano e ampliou o

uso de recursos simbólicos. O resultado ajuda a compreender por que a criança retorna a uma narrativa, modifica-a e a mistura com elementos de sua própria vida.

Essa dimensão exige cuidado com a moralização. Quando o adulto encerra a história explicando “o que ela ensina”, antecipa um sentido e pode silenciar interpretações. Uma mediação aberta pergunta o que surpreendeu, o que cada personagem poderia ter pensado e quais outros caminhos seriam possíveis. Divergências entre as crianças tornam-se parte da leitura, desde que o ambiente seja seguro e respeitoso. A literatura contribui para nomear emoções e considerar perspectivas sem funcionar como prescrição de comportamento.

A afetividade também está na materialidade do encontro: proximidade, tom de voz, disponibilidade para ouvir e acesso ao livro depois da roda. A experiência perde consistência quando o acervo permanece fora do alcance ou quando tocar o livro é tratado como risco. Organizar materiais resistentes, ensinar cuidados pelo uso compartilhado e aceitar diferentes formas de atenção cria pertencimento. Bebês podem explorar páginas, apontar, vocalizar e movimentar-se; crianças maiores podem comentar, dramatizar e narrar. Em todas as idades, participação não significa permanecer imóvel e silencioso durante toda a atividade.

4 A MEDIAÇÃO DOCENTE

A mediação começa antes da roda. O professor lê previamente a obra, identifica passagens que pedem pausa, pronúncias, mudanças de voz e possíveis relações com o repertório da turma. Esse preparo não produz uma apresentação rígida; permite flexibilidade com consciência do texto. Também ajuda a decidir se a primeira aproximação será uma leitura contínua, uma contação oral, uma exploração de imagens ou uma combinação entre essas formas.

Durante a experiência, observar o grupo é tão importante quanto executar o planejamento. Um comentário inesperado pode revelar compreensão sofisticada; uma dispersão coletiva pode indicar excesso de duração, baixa visibilidade das imagens ou inadequação da obra ao momento. A resposta docente precisa sustentar o fluxo e acolher contribuições sem transformar a roda em interrogatório. Reformular a fala de uma criança, convidar outra a completar uma ideia e retomar uma página constituem apoios discretos à linguagem e à construção coletiva de sentidos.

Depois da história, atividades podem prolongar a experiência, mas não são obrigatórias em todas as ocasiões. Desenhar uma cena, encenar, construir um objeto, pesquisar uma curiosidade ou ditar um reconto fazem sentido quando emergem da obra e dos interesses observados. Albuquerque e Ferreira (2020) mostram que práticas lúdicas de leitura

e escrita podem favorecer reflexões infantis sem reproduzir exercícios formais. A intencionalidade, portanto, não se mede pela quantidade de produtos gerados, e sim pela clareza de objetivos e pela qualidade das interações.

4.1 Seleção do acervo e diversidade

Selecionar livros exige mais do que adequação etária. É necessário avaliar qualidade verbal e visual, coerência entre texto e imagem, projeto gráfico, complexidade possível, ausência de estereótipos e diversidade de autores, personagens e contextos. Obras muito explicativas podem limitar inferências; obras excessivamente simplificadas subestimam as crianças. Um acervo equilibrado inclui contos tradicionais, poesia, narrativas contemporâneas, livros de imagem, histórias de diferentes povos e produções que representem infâncias plurais.

A diversidade não deve aparecer apenas em datas comemorativas. Crianças negras, indígenas, com deficiência, de diferentes configurações familiares e territórios precisam estar presentes em histórias de cotidiano, aventura, humor e fantasia, e não somente em narrativas de sofrimento ou superação. Ao mesmo tempo, o professor deve verificar autoria, contexto cultural e possíveis apropriações inadequadas. A seleção crítica protege o direito de reconhecimento e amplia a possibilidade de conhecer experiências distintas.

A acessibilidade integra a qualidade do acervo e da mediação. Livros com bom contraste, imagens legíveis, recursos táteis, versões em Libras ou audiodescrição podem ampliar participação, mas nenhum suporte substitui a observação das necessidades concretas do grupo. Para algumas crianças, antecipar a sequência da roda, oferecer objeto de referência ou permitir posição corporal diferente favorece atenção. O princípio é oferecer múltiplas formas de acesso e expressão, evitando separar a criança do coletivo ou reduzir sua participação a uma adaptação paralela.

4.2 Sequência de mediação para a roda de histórias

Uma sequência coerente pode organizar a atuação docente sem engessá-la. Antes da leitura, o professor apresenta o livro, explicita autor e ilustrador e convida o grupo a observar capa e título. Durante a leitura, preserva o texto, mostra as imagens e escolhe poucas intervenções com função clara: antecipar, inferir, esclarecer ou relacionar. Depois, abre uma conversa genuína, relê trechos quando necessário e oferece possibilidades de reconto, dramatização ou criação.

O quadro a seguir sistematiza decisões pedagógicas que podem ser adaptadas a bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ele não constitui lista obrigatória nem protocolo de avaliação; sua finalidade é apoiar o planejamento e tornar visível a relação entre ação do professor e participação infantil.

Quadro 1 – Sequência de mediação e participação infantil

Momento	Ação docente	Participação da criança
Antes	Ler a obra; organizar o espaço; apresentar capa, autoria e ilustração; ativar conhecimentos sem antecipar o desfecho.	Observar, levantar hipóteses, relacionar o título a experiências e escolher posição de escuta.
Durante	Ler ou narrar com ritmo; mostrar imagens; fazer poucas perguntas abertas; acolher comentários e preservar o fluxo.	Escutar, prever, perguntar, apontar detalhes, comparar interpretações e expressar emoções.
Depois	Conversar sobre sentidos; reler passagens; oferecer reconto, dramatização, desenho ou pesquisa quando pertinente.	Recontar, argumentar, criar finais, dramatizar, selecionar cenas e relacionar a obra à brincadeira.
Continuidade	Disponibilizar o livro; planejar releituras; registrar falas e observar progressões.	Manusear, revisitar, contar a colegas, transformar elementos da narrativa e solicitar novas leituras.

Fonte: elaboração própria com base na literatura revisada (2026).

4.3 Documentação e avaliação pedagógica

Avaliar experiências com histórias não significa atribuir notas à interpretação ou exigir um desenho padronizado. A documentação pedagógica observa processos: quem antecipa acontecimentos, quem recupera episódios, quem passa a fazer perguntas, como o vocabulário aparece em novas situações e de que maneira as crianças transformam narrativas em brincadeira. Registros breves, fotografias autorizadas, transcrições de falas e portfólios de produções permitem acompanhar progressões sem cristalizar rótulos.

Os critérios precisam ser compatíveis com a faixa etária e com diferentes formas de expressão. Uma criança pode demonstrar compreensão apontando uma imagem, imitando um gesto ou reorganizando objetos; outra o faz verbalmente. A comparação principal deve ser da criança consigo mesma ao longo do tempo, e não uma hierarquia entre participantes. Quando o professor identifica dificuldade persistente de acesso, pode rever obra, tempo, posição, tamanho do grupo e tipo de pergunta antes de concluir que o problema está na criança.

A documentação também retroalimenta o planejamento. Se o grupo produz muitas hipóteses sobre cenários, vale oferecer livros de imagem; se poucos conseguem recontar a sequência, releituras e apoios visuais podem ser úteis; se sempre falam as mesmas crianças, é necessário diversificar modos de participação. Assim, avaliação e intervenção formam um ciclo: observar, interpretar, planejar, agir e observar novamente. O foco permanece na ampliação de experiências culturais e linguísticas.

5 DISCUSSÃO

A literatura revisada permite afirmar que a contação de histórias é promissora, mas os resultados não decorrem apenas da presença do livro. Há convergência quanto à importância da interação, da continuidade e do adulto mediador. Mol, Bus e De Jong (2009), Dowdall et al. (2020) e Swanson et al. (2011) apontam benefícios para dimensões da linguagem, enquanto Peres, Naves e Borges (2018) evidenciam processos simbólicos e afetivos. Ao mesmo tempo, Noble et al. (2019) demonstram que estimativas diminuem quando os desenhos controlam melhor efeitos inespecíficos.

Essa tensão recomenda uma leitura pedagógica prudente. Não se deve apresentar a roda como técnica capaz de produzir qualquer competência, nem abandonar a prática porque um indicador isolado mostra efeito pequeno. A literatura infantil tem valor cultural e estético próprio, e seus resultados educacionais dependem de ecossistema mais amplo: qualidade das obras, formação docente, frequência, tamanho do grupo, participação familiar e acesso continuado. A pergunta relevante deixa de ser se histórias “funcionam” em abstrato e passa a ser sob quais condições elas sustentam experiências significativas.

Também é necessário distinguir contação, leitura compartilhada e intervenção linguística. Estudos internacionais frequentemente avaliam programas estruturados, enquanto o cotidiano brasileiro inclui rodas flexíveis, narrativas orais e projetos literários. A transposição direta de efeitos deve ser evitada. O princípio comum é a responsividade: o adulto conhece a obra, escuta as crianças e ajusta apoios. Essa combinação preserva a literatura e torna a intencionalidade pedagógica visível sem didatizar excessivamente a experiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias constitui recurso pedagógico potente quando integra uma política cotidiana de educação literária. A revisão mostrou contribuições para linguagem oral, compreensão, organização narrativa, imaginação e convivência, mas também evidenciou que os resultados dependem da qualidade da mediação e das condições institucionais. O livro, sozinho, não produz participação; é a relação entre obra, criança, professor e grupo que transforma a escuta em experiência.

Uma prática consistente preserva a literatura como arte, seleciona acervo plural, combina leitura, contação e conversa, e oferece às crianças oportunidades para prever, interpretar, perguntar, recontar e criar. A avaliação ocorre pela documentação de processos,

sem fichas repetitivas nem antecipação formal da alfabetização. A escola amplia o acesso ao patrimônio cultural quando mantém livros ao alcance, protege tempo na rotina e inclui a formação do mediador em seu projeto pedagógico.

Conclui-se que intencionalidade e ludicidade não são opostas. A professora pode planejar objetivos claros e, simultaneamente, acolher o imprevisível que caracteriza a leitura coletiva. Essa abertura é decisiva para formar ouvintes ativos e futuros leitores autônomos. O artigo oferece princípios aplicáveis, mas cada instituição deve adaptá-los às idades, ao território, ao acervo e às formas concretas de participação de suas crianças.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e159401, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698159401.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro da. Ajudando a compreender textos escritos: por que começar na Educação Infantil? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e09455, 2023. DOI: 10.1590/198053149455.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DICKINSON, David K.; PORCHE, Michelle V. Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, v. 82, n. 3, p. 870-886, 2011. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x.
- DOWDALL, Nicholas et al. Shared picture book reading interventions for child language development: a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, v. 91, n. 2, p. e383-e399, 2020. DOI: 10.1111/cdev.13225.
- FLACK, Zoe M.; FIELD, Andy P.; HORST, Jessica S. The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, v. 54, n. 7, p. 1334-1346, 2018. DOI: 10.1037/dev0000512.
- MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62731.
- MOL, Suzanne E.; BUS, Adriana G.; DE JONG, Maria T. Interactive book reading in early education: a tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, v. 79, n. 2, p. 979-1007, 2009. DOI: 10.3102/0034654309332561.
- NICOLOPOULOU, Ageliki et al. "And they had a big, big, very long fight": the development of evaluative language in preschoolers' oral fictional stories told in a peer-group context. *Journal of Child Language*, v. 49, n. 3, p. 522-551, 2022.
- NOBLE, Claire et al. The impact of shared book reading on children's language skills: a meta-analysis. *Educational Research Review*, v. 28, 100290, 2019. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100290.
- PERES, Silvana Goulart; NAVES, Renata Magalhães; BORGES, Fabrícia Teixeira. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 151-161, 2018. DOI: 10.1590/2175-35392018013877.

SWANSON, Elizabeth et al. A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, v. 44, n. 3, p. 258-275, 2011. DOI: 10.1177/0022219410378444.