# Literatura, linguagem e letramento: a criança aprendendo a ser protagonista de sua história

Jéssica Maís Antunes\*
Marinês Andrea Kuntz\*\*
Rosemari Lorenz Martins\*\*\*

#### Resumo

Esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento da linguagem de crianças de 3 e 4 anos, a partir de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com literatura infantil, tendo como objetivo verificar em que medida as atividades literárias contribuem para o letramento emergente dessas crianças, no contexto da aplicação de um projeto de leitura com texto literário. Ao final da pesquisa, os alunos demonstraram que estavam com habilidades de linguagem oral mais consolidadas, ampliaram seus vocabulários, melhoraram suas construções narrativas, demonstraram grande interesse em propostas literárias, passaram de ouvintes para contadores de histórias e adquiriram conhecimentos sobre o mundo da escrita.

*Palavras-chave*: Linguagem. Literatura. Letramento emergente.

- \* Mestranda Feevale, E-mail: iehantunes31@gmail.com
- Graduada em Letras Português-Alemão pela Unisinos (1994), Mestre em Ciências da Comunicação pela Unisinos (1998) e Doutora em Linguística e Letras pela PUCRS (2004). Foi Diretora do Instituto de Ciências Humanas. Letras e Artes e coordenadora do curso de Letras (2006-2010), na Universidade Feevale, onde é professora titular. Coordenou o Pibid Letras de 2010 a 2013. Atualmente, coordena o Programa de Pós--graduação em Processos e Manifestações Culturais e atua no Mestrado Profissional em Letras e no Curso de Letras. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Manifestações Culturais e integra o Grupo de Pesquisa Ficção de Machado de Assis: Sistema Poético e Contexto. É membra da Abralic, da APSA - American Portuguese Studies Association e da Anpoll, integrando o GT Estudos da Narrativa. É autora do livro Mosaico Discursivo: a representação de Jacobina Maurer em textos históricos, literários e fílmicos, além de capítulos de livros e de artigos. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, Leitura, Semiótica, Cinema, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, narrativa, leitura, cinema e ensino. E-mail: marinesak@feevale.br
- Graduada em Letras-Português/Alemão (1993), Especialista em Linguística do Texto (1996) e Mestre em Ciências da Comunicação (1999) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Doutora em Letras pela Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Letras, professora colaboradora do Programa em Diversidade Cultural e Inclusão Social e professora do curso de Letras da Universidade Feevale. Atua como pesquisadora nos grupos de pesquisa Linguagens e Manifestações Culturais e Informática na Educação. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, aquisição da linguagem e letramento, variação linguística e ensino. E-mail: rosel@feevale.br

Data de submissão: set. 2020 – Data de aceite: nov. 2020 http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v16i3.11495

## Introdução

A linguagem é o meio que os humanos encontraram para transmitir suas ideias, opiniões e pensamentos, e a comunicação é seu objetivo principal. Assim sendo, podemos nos comunicar de diferentes maneiras, através da linguagem verbal e das linguagens não verbais (corporal, artística, icônica, etc.).

A criança, ao entrar na escola de Educação Infantil, entra em contato com diferentes pessoas e concepções de vida, começa a perceber-se através do Outro, expande sua maneira de comunicar-se e, aos poucos, inicia sua jornada em busca da autonomia. Por meio de distintas linguagens, como a música, o desenho, a literária, a criança encontra um caminho para expressar-se, desenvolver-se e constitui-se enquanto sujeito, ampliando sua visão de mundo.

Nesse sentido, quando se faz presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade, a literatura desperta habilidades como o desenvolvimento da linguagem, expande seu vocabulário, contribuí para o pensamento crítico e nos humaniza, de acordo com as pesquisas de Abramovich (1991), Saraiva (2001), Lajolo (2002), Zilberman (2012), entre outros pesquisadores da área.

Contemplando essa perspectiva, esta pesquisa tem como tema o desenvolvimento da linguagem de crianças, a partir de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho com literatura infantil, tendo como objetivo verificar em que medida as atividades literárias contribuem para o letramento emergente de crianças entre 3 e 4 anos, no contexto da aplicação de um projeto de leitura com uma turma de Educação Infantil. Para isso, os níveis de letramento emergente serão medidos com base na Escala de Letramento Emergente desenvolvida por Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998), a fim de discutir e analisar os resultados obtidos na aplicação do roteiro de leitura e da escala.

# A infância, suas peculiaridades e múltiplas possibilidades

A Infância, que hoje é compreendida como a fase que vai de 0 aos 6 anos e como período de construção de diferentes aprendizagens, historicamente, nem sempre foi considerada dessa forma, pois as crianças eram percebidas como miniadultos, seres incompletos que precisariam ser moldados e educados conforme a necessidade da sociedade.

Os olhares sobre a criança foram mudando, e ocorreu uma valorização do mundo infantil, mostrando a criança como um ser que, desde o nascimento, interage com o meio e com os seres que a rodeiam. Esse novo olhar, que a reconhece como sujeito social que faz parte da cultura e que aprende com o meio em que está inserida (VYGOTSKY, 1998), foi

influenciado por uma concepção idealista, protetora da criança, que contribui para que ela fosse protagonista de seu processo de aprendizagem, de modo que tivesse sentido para ela.

A criança constrói seu conhecimento através da experimentação do meio e da troca de conhecimentos com o Outro, sendo importante para seu desenvolvimento intelectual e corporal sua participação em diferentes situações que possam ampliar sua visão de mundo, processo que acontece por meio do emprego de diversas linguagens. Por isso, para compreender como ocorrem os processos de aquisição da linguagem, é necessário que se compreenda como a criança se desenvolve cognitivamente.

A linguagem e as relações sociais estão intimamente ligadas, sendo oriundas da convivência em sociedade e, portanto, de suas trocas comunicativas, pois podemos reconhecer significados em símbolos e imagens comuns ao local em que estamos inseridos com a ajuda de nossos pares e da cultura em que estamos inseridos.

A respeito disso, Bakhtin (1992) diz que é por meio da linguagem que o mundo e o sujeito se inter-relacionam e se constituem como tal, pois a língua é um fenômeno social. Assim,

[...] ela existe no cérebro de cada indivíduo, mas também depende das interações sociais para ser ativada e permitir a integração desse indivíduo na herança cultural que é a dele" (BAGNO, 2016, p. 22).

Por conseguinte, à medida que cresce, a criança vai construindo um sentimento de pertencimento social decorrente do contato com conteúdos e concepções perpassados pelo grupo social a que pertence, sendo a língua materna o caminho para que isso aconteça. Assim sendo, a linguagem torna-se o elo entre o homem e a sociedade.

De acordo com Vygotsky (1998), entre 2 e 3 anos, a criança começa a fazer uso correto das formas e estruturas gramaticais da fala, mesmo sem compreender suas respectivas representações lógicas, o que configura o início do estágio de psicologia ingênua. Já entre 3 e 7 anos, o estágio da fala egocêntrica ou das operações com signos superiores inicia, o que é o começo da internalização da linguagem, em que o pensamento se liga à linguagem para a resolução de pequenas tarefas, e a linguagem da criança se volta para si.

Independente do estágio em que se encontra a criança, o que se torna necessário compreender é que "as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem" (BRASIL, 1998, p. 21), e essa mediação acontece através das diferentes linguagens, porém essas atividades só podem ser desenvolvidas através das práticas de alfabetização e letramento.

A fala, a escrita e a leitura são atividades humanas importantíssimas para exercer a cidadania plena, pois estão presentes na vida dos seres humanos desde o seu nascimento, mas é durante a infância que somos capazes de aprender e desenvolver mais habilidades em um tempo mais curto, o que decorre das funções cerebrais que estão mais intensas nessa fase da vida.

Contudo, o processo de alfabetização e o de letramento diferem, pois toda a pessoa que sabe ler e escrever, que consegue compreender e interpretar um pequeno texto, pode ser considerada alfabetizada, mas pode não fazer uso das práticas de letramento. Sobre isso, Tfouni (2002, p. 20) afirma que

[...] enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos [sic] da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Algumas pesquisas, como as de Sulzby, Teale e Kamberelis (1989), Sulzby e Teale (1991), Whitehurst et al. (1988), Gillen e Hall (2013), mostraram que, mesmo antes da alfabetização, é importante serem incorporadas práticas de contato com a escrita, com os livros, de ouvir e contar muitas histórias, pois a criança já vai distinguindo letras e palavras de números e desenhos, a direção em que nossa escrita é realizada. Além disso, ocorre uma expansão de vocabulário e, também, a percepção de como essas práticas são úteis para nossa vida em sociedade. Todas as práticas citadas fazem parte, pois, do letramento emergente.

Para Smith e Dickinson (2002), existem alguns elementos que podem ser identificados e considerados quando se trata de letramento emergente, sendo eles: a) é um processo de desenvolvimento contínuo, que inicia nos primeiros anos de vida e na ausência de instrução formal; b) de forma gradual, habilidades de fala, leitura e escrita, se desenvolvem estando intimamente ligadas; c) à medida que a criança usa a fala, a leitura ou a escrita, o letramento emergente se desenvolve em qualquer situação de interação; d) os conhecimentos, as atitudes e as capacidades do letramento emergente desenvolvidos em idade pré-escolar favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento a longo prazo da leitura e da escrita.

Conforme as pesquisas mais recentes sobre letramento emergente, Whitehurst et al. (1988) dizem que podemos dividi-lo em três vertentes diferentes de estudos:

1) Emergent Literacy — estuda as habilidades importantes que acontecem antes da leitura e da escrita; 2) Emergent Literacy Environments — estuda quais experiências podem afetar o desenvolvimento do letramento emergente; 3) Emergent Literacy Movement — as práticas sociais são importantes antes do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim sendo, para que os sujeitos se tornem autônomos e realmente capazes de desenvolver as habilidades essenciais para a vida em sociedade, é necessário que se apropriem dos sistemas de leitura e de escrita, conseguindo utilizar esses conhecimentos em sua vida cotidiana, visto que, durante nosso amadurecimento, vamos percebendo que o ato de ler se faz presente em diversificadas situações, tornando-o vital para nos inserimos na sociedade contemporânea.

Então, antes do ensino da linguagem escrita, é necessário que as crianças tenham gosto pelos livros e que a literatura seja incorporada em seu cotidiano, pois "o texto literário é um excelente meio de contato com a pluralidade de significações que a língua assume em seu máximo grau de efeito estético" (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p. 95), em que a criança percebe o mundo e se percebe através de sua imaginação.

A leitura de fato inicia quando o sujeito tenta interpretar a realidade em que está inserido e percebe que, através de suas ações, pode modificar sua forma de vida, pois "lê-se para entender o mundo, para viver melhor" (LAJOLO, 2002, p. 07). Na infância, as primeiras leituras acontecem através da mediação de um leitor mais experiente ou pela própria criança quando pega um livro e realiza a leitura de suas imagens, acionando suas habilidades e seus conhecimentos.

Então, mesmo antes da alfabetização, devemos encorajar a criança a "ler" – no sentido amplo do termo – e propor momentos que a auxiliem nesse processo de aproximação com os livros. Para isso, a leitura dialogada constitui uma

ferramenta que pode contribuir para o envolvimento e uma maior aproximação das crianças com a literatura para ser utilizado tanto pelos professores quanto pelas famílias, pois é um método diferente das leituras tradicionais, porque torna as crianças protagonistas do processo de leitura, através da motivação de sua participação durante a contação de histórias.

Esta forma de trabalho faz com que as crianças construam uma postura mais ativa nos diálogos, favorece o desenvolvimento de habilidades de linguagem oral, a expansão de vocabulário, a percepção que há uma cronologia nos eventos da história, a compreensão dos elementos narrativos e o desenvolvimento socioemocional (DOYLE; BRAMWELL, 2006).

A leitura dialógica é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst et al. (1988). Essa técnica consiste em que um adulto faça a leitura para uma criança, quando pode: introduzir perguntas abertas sobre o que está acontecendo no enredo; fazer associações entre o livro e o cotidiano de quem está ouvindo a história; incentivar a participação da criança na leitura através da completação de frases; introduzir vocabulário novo e fazer brincadeiras com rimas e outros sons do texto.

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1998) de que o sujeito se constitui e aprende através de suas interações com o meio, âncora os princípios de leitura

compartilhada, pois é por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o mediador, que as habilidades de letramento emergente e desenvolvimento verbal acontecem, entre outras habilidades que são resultado desse tipo de leitura. Vygotsky (1998) demonstrou que há dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

No desenvolvimento real, a criança consegue encontrar soluções para seus problemas e conflitos sozinha, sem que seja necessária a intervenção de outro sujeito, já no desenvolvimento potencial, a criança tem dificuldades em encontrar soluções sozinha para seus problemas, mas com o auxílio de uma pessoa mais experiente, adquire a experiência e a habilidade desejadas.

Então, é preciso que a escola e a família construam uma atmosfera de interlocução desde a infância, dando voz aos sujeitos. Além disso, é importante favorecer atividades de diálogo, discussão, de escrita, entre outras, para que se possa acabar com a pedagogia do silêncio, auxiliando os sujeitos na tomada de consciência e na busca pela emancipação.

## Dos percursos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida a solução de problemas específicos (PRODANOV, 2013, p. 51), sendo também classificada como explicativa, pois tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2002, p. 171).

Em relação aos procedimentos, esta pesquisa é qualitativa, compreendendo o estudo bibliográfico de teorias sobre leitura, literatura e letramento, além da aplicação de projeto de leitura, diagnóstico do nível de letramento emergente dos participantes e análise dos resultados através da comparação e análise da gravação da atividade inicial e final de contação de história em contrapartida aos componentes de letramento emergente.

Este estudo foi realizado em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Campo Bom, RS, sendo selecionados quatro alunos do nível 4, com idades entre 3 e 4 anos. Foram utilizados onze livros de literatura infantil previamente selecionados, que se complementam entre si para a construção da narrativa para o trabalho com a oralidade e o olhar visual. sendo elas: A casa sonolenta (WOOD, 2004), Uma história atrapalhada (RO-DARI, 2007), Chapéu (HOPPE, 2012), Anton sabe fazer mágicas (KÖNNECKE, 2008), Anton e as meninas (KÖNNECKE, 2013), O sonho que brotou (MORICONI, 2010), Um som... animal! Animais do nosso entorno (CARVALHO, 2013), Sou a maior coisa do mar (SHERRY, 2010), Não é uma caixa (PORTIS, 2013), A corujinha silenciosa (PEARCE, 2012) e Como pegar uma estrela (JEFFERS, 2009).

### Resultados e discussões

Mesmo na etapa da Educação Infantil, os alunos já possuem muitos conhecimentos acerca do mundo letrado. Iniciamos o projeto com momentos de narração de histórias pela pesquisadora, de troca de experiências e escuta dos relatos que surgiam, desencadeando um processo de aprender a ouvir o que o outro tem a dizer e de descobrir-se por meio da literatura, de vivenciar o prazer e a alegria que ela pode proporcionar. Ao final, as crianças tiveram a possibilidade de elas próprias se tornarem os contadores de histórias.

Com cuidado e respeito ao gosto das crianças, os livros foram selecionados. A cada leitura inicial realizada com as crianças, a professora sempre procurava chamar sua atenção para diferentes aspectos do livro, como a capa, o nome do autor, as cores, as personagens, barulhos eventuais que a cena ou a personagem pedia. Além disso, observávamos os detalhes das ilustrações, fazíamos contagem de pessoas e figuras ou objetos.

Após a escolha dos livros, o segundo passo foi a criação e aplicação de um roteiro de leitura com a história *A casa sonolenta*, de Audrey Wood (2004), metodologia essa que foi muito envolvente para os alunos. O roteiro de leitura foi desenvolvido por Juracy Assmann Saraiva (2001) e contempla aspectos relacionados à estética do texto, a partir das etapas de entender, interpretar e aplicar.

A aplicação de um roteiro de leitura como passo inicial da pesquisa foi recebida positivamente pelos participantes, que demonstraram gostar muito e ficaram bastante ansiosos em descobrir o que viria a seguir, além de ser um momento diferente em que poderiam compartilhar com os colegas suas impressões e recordações que as atividades lhe proporcionaram. É importante destacar que, apesar da timidez de alguns, todos tiveram voz.

Em muitos momentos, pedia às crianças que externassem suas impressões sobre o livro, para que, assim, aos poucos, refinassem seu olhar em relação ao uso do livro, percebendo que poderiam ler imagens e compreender a história por meio das ilustrações, pois elas têm o poder de tornar o texto compreensível aos leitores.

Ao final da leitura de cada livro, começou a se tornar comum as crianças entrarem em conflito querendo pegar o livro primeiro e contar novamente a história para as outras. Conforme Bajard (2007), quando essas situações ocorrem, são formados os polos de mediação, em que as crianças leem para seus pares, envolvendo-se num movimento de descoberta.

Esses momentos de contação de histórias para as outras crianças, em situações que permitem a atenção e a escuta, propiciam um repertório rico em oralidade (BRASIL, 1998, p. 135), pois permitem que a criança amplie seus contextos comunicativos, fazendo uso da linguagem de forma significativa. Portanto,

o momento de leitura de imagens tornase muito importante para a formação leitora, pois estimula novas capacidades, desperta o interesse e aproxima o leitor do texto. Para a formação de leitores, é necessário que se propicie momentos de leitura de textos com linguagem verbal e não verbal, pois ambas constroem os significados do texto.

Primeira contação da história da ALUNA 1

- Chapeuzinho vermelho.
- Só a menina.
- Ela tá correndo de noite.
- Estava escurecendo.
- Aqui tá escrito que ela não é a Chapeuzinho Vermelho
- Ela tá caminhando na grama, daí ela tava lá indo pras flores.
- Chapeuzinho verde, não não eu sou a chapeuzinho vermelha.
- Daí a mamãe disse pra ela levar um pão de batata para a tia.
- Não, eu vou levar um pedaço de bolo para a vovó.
- Ela tava caminhando pela floresta, e daí acho, ela acho a girava.
- Ela caminhou, caminhou, daí achou o lobo.
- Que, que.. onde você disse que vai sua Chapeuzinho Negro?
- Eu sou a Chapeuzinho Vermelho, Vermelho, já falei umas quantas vezes!
- Que ela foi comprar um molho.
- Vou para a casa da vovó, daí aqui, daí....
- "Que cavalo?".
- Que cavalo? Não tem cavalo aqui!
- Daí ela foi lá na igreja.
- Vai até o degrau, pega a moeda e vai comprar chiclete.
- Vovô disse quer comprar chiclete e ela disse claro que sim.
- Daí vovô terminou de ler seu jornal e a chapeuzinho foi lá comprar chiclete.

Na contação da história *A casa sono-lenta* (WOOD, 2004), ficou evidente, pela narração feita pelas crianças, que elas conseguiram assimilar e compreender a história como um todo, pois foram capazes de narrá-la com começo, meio e fim, conseguindo dar continuidade para os acontecimentos. Além disso, sua fala e dicção melhoraram, deixando de lado o medo de falar aos outros.

#### Última contação da ALUNA 1

- Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam.
- Numa cama aconchegante.
- Em cima dessa cama tinha uma vovó, uma vovó roncando em cima de uma vó tinha um menino sonhando.
- Em cima de um menino tinha um cachorro. Em cima de um cachorro tinha um gato. Hm....
- Em cima dum gato tinha um rato. Em cima do rato tinha um, uma pulga...
- Quem mais disse baixinho, pois tinha se esquecido.
- A pulga mordeu o rato que acordou o rato.
- O cachorro arranhou a, o rato, o gato...
- O gato arranhou o cachorro repetiu.
- Daí deu um susto na vó e quebrou a cama.
- Numa casa sonolenta em quem ninguém mais havia dormido.

Os momentos de leitura e escuta dos alunos geraram, ainda, mudanças na forma como as crianças falavam. Pode-se perceber isso através da comparação dos dados da primeira narração realizada pelos alunos com a sua última, em que conseguiram construir uma sequência narrativa, composta de um vocabulário rico e mais extenso que o primeiro. Pode-se afirmar que essa modificação e sofisticação do comportamento verbal dos participantes é decorrente das interações contínuas com a literatura infantil, estímulo às suas falas, bem como de outros estímulos externos que possam ter contribuído para o seu desenvolvimento.

Na segunda etapa da pesquisa, através da análise das suas falas, pode-se perceber que os alunos tiveram muitos avanços em relação aos componentes de letramento existentes na escala aplicada anteriormente, porque, ao longo dos momentos de contação das histórias, as relações que os alunos tinham com o livro mudaram. Ocorriam disputas para ver quem pegaria o livro ao final da leitura da mediadora, a fim de que pudessem contar também aos outros colegas a história. Também, muitas vezes, quando saíam da sala, geralmente eles estavam na biblioteca folheando livros com um semblante de encantamento.

Nos encontros, foi possível perceber que sua atenção e seus interesses estavam concentrados na professora, pois quando a viam chegando com algum livro, vinham correndo, brigavam com os colegas por lugares mais próximos a ela, chamavam a atenção dos colegas clandestinos (não participantes da pesquisa que vinham espiar), para que fizessem silêncio e não interrompessem esse momento. Completavam partes das histórias e contavam e relacionavam fatos de suas vidas com a história.

Outro ponto positivo foi a maneira respeitosa com que pegavam o livro, demostrando carinho e cuidado com aquele instrumento mágico, segurando-o corretamente, cuidando para não rasgar e nem amassar as páginas.

Apesar da faixa etária, demonstraram também que adquiriram alguns conhecimentos sobre o mundo da escrita, como, por exemplo, a percepção da direção da escrita, demonstrada quando passavam seus dedinhos pelas frases da esquerda para a direita. Mesmo sem saberem ler, reconheceram o título, aprenderam que a história de um livro se constrói página por página, que ele tem começo, meio e fim, que alguém foi responsável por sua escrita, por seus desenhos.

Houve avanços na forma como realizavam suas leituras de faz de conta, pois durante suas construções narrativas conseguiram realizar a sequência das figuras, usavam entonação, perceberam a ordem temporal dos eventos e familiarizaram-se com novos sentidos e significados de novas palavras.

Ao rever as narrações dos participantes da pesquisa, pode-se afirmar que o roteiro de leitura teve uma boa parcela de contribuição para que a pesquisa desse certo, pois foi útil e prático para a pesquisa. Entretanto, também é verdade que diversas formas de trabalho com a utilização das histórias e outros estímulos externos que as crianças vivenciam diariamente contribuíram para o resultado. Diante disso, pode-se dizer que não existe uma receita única ou mais correta de como fazer, o importante é identificar ao final das leituras o brilho no olhar e a sede por mais literatura na linguagem corporal e nas atitudes dos alunos.

## Algumas considerações

A forma como foi utilizada a literatura nesta pesquisa contribuiu efetivamente, mesmo que tenha ocorrido por pouco tempo, tanto para o desenvolvimento da linguagem corporal, quanto para o desenvolvimento da linguagem oral, pois, após a cada contação, quando os alunos pegavam o livro em suas mãos e a seu modo interpretavam a história, criando novos tons de voz para as personagens e novos gestos, pude perceber que realmente se deixaram encantar pela narrativa.

Quando os alunos falavam ou contavam as histórias, pode-se perceber que, aos poucos, desenvolveram uma sequência narrativa, começaram a compreender

o funcionamento do sistema literário, como por exemplo, a forma correta de segurar e folhear um livro, aumento da familiaridade com elementos que o compõe como a capa, título, falar o nome do autor, expansão de vocabulário, mais atenção aos itens que diziam respeito aos elementos narrativos relacionados ao enredo e personagens.

Por fim, espero que esta pesquisa tenha contribuído para a reflexão do desenvolvimento da oralidade nas infâncias, da importância de atividades que auxiliem no desenvolvimento da fala e que durante a vida desses alunos, o fascínio pela literatura não faça parte apenas da infância, mas que o desenvolvimento das habilidades de leitura ocorra cada dia. Assim, poderão multiplicar tudo que aprendemos juntos, para que outros possam apaixonar-se também pelo mundo literário.

Literature, language and literacy: the child learning to be the protagonist of its own story

#### **Abstract**

This research has as its theme the language development of 3 and 4 year old children, based on a pedagogical proposal focused on working with children's literature, with the objective of verifying the extent to which literary activities contribute to the emergent literacy of these

children, in context of the application of a reading project with literary text. At the end of the research, the students demonstrated that they had more consolidated oral language skills, expanded their vocabularies, improved their narrative constructions, showed great interest in literary proposals, went from listeners to storytellers and acquired knowledge about the world of writing.

Keywords: Language. Literature. Emerging literacy.

## Referências

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

BAGNO, M. *Língua Linguagem Linguística*. Pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola, 2016.

BAJARD, É. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil, vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, L. *Um som... animal!* Animais do nosso entorno. São Paulo: Bamboozinho, 2013.

DOYLE, B. G.; BRAMWELL, W. Promoting emergent literacy and social—emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, v. 59, n. 6, p. 554-564, 2006.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILLEN, J.; HALL, N. The emergence of early childhood literacy. *In*: MARSH, J.; LARSON, J.; HALL, N. (ed.). *The handbook* 

of early childhood literacy. 2. ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.

HOPPE, Paul. *Chapéu*. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

JEFFERS, O. Como pegar uma estrela. Tradução Lenice Bueno. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

KÖNNECKE, O. Anton sabe fazer mágica. Tradução Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

KÖNNECKE, O. *Anton e as meninas*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura de mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MORICONI, R. O sonho que brotou. São Paulo: DCL, 2010.

PEARCE, C. *A corujinha silenciosa*. Tradução de Opportunity Translations. Blumenau: Vale das Letras, 2012.

PORTIS, A. *Não é uma caixa*. Tradução Cassiano Elek Machado. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

PRODANOV, C. C. Manual de metodologia científica. 3. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODARI, G. *Uma história atrapalhada*. Tradução Silvana Cobucci Leite e Denise Mattos Marino. São Paulo: Biruta, 2007.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, v. 21, n. 3, p. 267-281, 1998.

SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização*: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHERRY, K. Sou a maior coisa do mar. Tradução Elvira Vigna. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2010.

SMITH, M.W.; DICKINSON, D. K. Early Language and Literacy Classroom Observation (ELLCO). Toolkit, Research Edition. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.

SULZBY, E.; TEALE, W. H. Emergent literacy. *In*: BARR, R.; KAMI, P. M.; MESENTHOL, P.; PEASON, P. D. (ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

SULZBY, E.; TEALE, W. H.; KAMBERELIS, G. Emergent writing in the classroom: home and school connections. *In*: STRICKLAND, D.; MORROW, L. (ed.). *Emerging literacy*: young children learn to read and write. Newark, D. E: International Reading Association, 1989. p. 63-79.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHEL, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ MENCHADA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, v. 24, n. 4, 1988.

WOOD, A. A casa sonolenta. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: Intersaberes, 2012.