



LETRAMENTO EMERGENTE E LITERATURA INFANTIL: Práticas pedagógicas que contribuem para o protagonismo infantil

Jéssica Mais Antunes (Feevale)

Rosemari Lorenz Martins (Feevale)

Resumo

Muito antes da escolarização formal, as crianças adquirem conhecimentos sobre o mundo letrado, sobre aspectos da linguagem oral e escrita. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo verificar em que medida atividades com textos literários contribuem para o letramento emergente das crianças por meio da aplicação da escala de letramento emergente desenvolvida por possuem Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998). As atividades foram desenvolvidas em um projeto que envolve leitura compartilhada, que é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998). Para o desenvolvimento da pesquisa, primeiramente, foi aplicada a escala de letramento emergente aos participantes, com o intuito de verificar quais os conhecimentos que já tinham acerca do mundo letrado. Em seguida, foram desenvolvidos momentos de leitura mediada de livros infantis e, por fim, foram analisadas as atividades realizadas pelos alunos, com o intuito de verificar se apresentavam evolução em relação aos resultados obtidos com a aplicação da escala de letramento emergente. Resultados preliminares indicam que alunos que possuíam habilidades de linguagem oral mais consolidadas ampliaram seu vocabulário, melhoraram suas construções narrativas, demonstraram grande interesse pelas propostas de leitura mediada, passaram de ouvintes para contadores de histórias e adquiriram conhecimentos sobre o mundo da escrita.

Palavras-chave: Letramento emergente. Leitura compartilhada. Literatura. Linguagem.



Introdução

A infância é um período mágico, em que a imaginação e o faz de conta fazem parte cotidiano das crianças, através da música, do desenho, da literatura, etc, a criança encontra um caminho para expressar-se e desenvolver-se, ampliando sua visão de mundo e constituindo-se como sujeitos.

Quando a literatura é presente na vida do ser humano desde a mais tenra idade, muitas são os benefícios que provém dela como o desenvolvimento da afetividade, da imaginação e compreensão do mundo, pois a literatura nos forma e nos prepara para a vida. Pesquisas como as de Cunha (1974), Abramovich (1991), Saraiva (2001), Lajolo (2002), Cavalcanti (2002), Zilberman (2012), entre outras, vem nos apontando as inúmeras contribuições da literatura para a formação humana, por isso, o trabalho com a literatura torna-se crucial para o desenvolvimento e a ampliação de diferentes habilidades nas crianças, assim como a linguagem.

Então, durante o período entre o nascimento e a alfabetização escolar as crianças vão construindo diferentes conhecimentos sobre a leitura e escrita, sendo importante e necessário para o seu desenvolvimento de forma integral, estimular e proporcionar vivências mais próximas com a literatura. Portanto, o objetivo desta pesquisa é verificar em que medida as atividades literárias contribuem para o letramento emergente de 3 e 4 anos.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigida a solução de problemas específicos (PRODANOV, p. 51, 2013), 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. 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.

Para avaliar o nível de letramento emergente que crianças possuem Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998) desenvolveram uma Escala de Letramento Emergente, em que os dados obtidos nesta escala podem ser utilizados para a construção de uma prática pedagógica voltada para as necessidades da criança.

Nessa escala, são feitas avaliações de doze itens, sendo eles: 1) o interesse dos alunos por livros, 2) interesse durante leitura de histórias, 3) participação ativa durante a leitura, 4) conhecimento sobre o manuseio do livro, 5) conhecimento sobre orientação na leitura, 6) conhecimento de conceitos relativos à escrita, 7) relação entre palavra falada e palavra escrita, 8) conhecimento sobre funções da escrita, 9) reconhecimento de palavras do cotidiano, 10) reconhecimento do primeiro nome, 11) leitura de faz de conta e 12) traçado e princípio alfabético.

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 três e quatro anos. Foram utilizados quatro livros de literatura infantil previamente selecionados, que complementam-se 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* (RODARI, 2007), *O sonho brotou* (MORICONI, 2010) e *Como pegar uma estrela* (JEFFERS, 2009).

Desenvolvimento

A concepção de infância e do que significava ser criança historicamente foi se transformando ao longo dos anos na sociedade, antes vista como um adulto em miniatura que necessitava ser moldada para se adequar normas da sociedade, agora é vista como sujeito social que faz parte da cultura e que aprende com o meio em que está inserida (VYGOTSKY, 1998).

A criança constrói seu conhecimento através de trocas comunicativas com outras pessoas e da experimentação do seu meio em que se insere. Para, Bahktin



(1992) 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, então durante seu desenvolvimento, 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.

Entre os dois e três 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 os três e sete 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 (VYGOTSKY, 1988).

A escrita e a leitura são consideradas pela sociedade como atividades humanas essenciais para se exercer a cidadania, direitos e deveres, porém o processo de alfabetização e o de letramento diferem, isso porque “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2002, p. 20).

Assim sendo, 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 (Sulzby; Teale; Kamberelis, 1989, Whitehurst; Lonigan, 1998, Gillen; Hall, 2013), sendo que todas as práticas citadas fazem parte, pois, do letramento emergente.

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 (SMITH; DICKINSON, 2002).

As pesquisas de Whitehurst e Lonigan (1988) mostram que podemos dividir o letramento emergente em três vertentes distintas 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.

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, sendo esta considerada como uma leitura dialógica, que é uma estratégia utilizada para o desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento emergente, criado por Whitehurst (1998).

Os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991) 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 (1991) 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.

Na primeira etapa da pesquisa, na avaliação a seguir, pode-se perceber que os alunos já construíram muitos conhecimentos no que se refere ao nível de letramento emergente, pois, no diagnóstico através da aplicação da Escala, os alunos tiveram uma pontuação muito boa, considerando sua faixa etária.

Fica evidente que, mesmo na etapa da Educação Infantil, os alunos já possuem muitos conhecimentos acerca do mundo letrado, estão mais familiarizados com os itens que compõem a escala a seguir, mesmo que tenham apresentado entendimento ou evolução reduzida no que tange ao mundo da escrita e que as atividades auxiliaram os participantes a comunicarem-se mais em situações diferentes das que estão acostumados e aos poucos as crianças obrigaram-se a saírem de suas zonas de conforto.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Componentes de Letramento	Pontuação							
1. Interesse por livros	3	3	2	3	3	2	3	3
2. Interesse durante a leitura de histórias	3	3	2	3	3	1	2	2
3. Participação ativa durante a leitura	3	2	2	1	3	2	2	2



4. Conhecimento sobre o manuseio do livro	5	5	3	3	5	3	4	4
5. Conhecimento sobre a orientação da leitura	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Conhecimento de conceitos de escrita	1	1	0	0	1	0	0	0
7. Relação entre palavra falada e palavra escrita	0	0	0	0	1	0	0	0
8. Conhecimento sobre funções da escrita	1	1	1	1	1	1	1	1
9. Reconhecimento de palavras do cotidiano	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Reconhecimento do primeiro nome	0	0	0	0	1	0	0	0
11. Leitura de faz de conta	3	3	3	3	3	3	3	3
12. Traçado e princípio alfabético	8	4	3	3	12	11	10	3
Pontuação Total	28	23	17	18	33	24	26	19

Resultados relativos aos escores obtidos para os componentes do letramento emergente avaliados, baseados em Saint-Laurent, Giasson e Couture (1998).

Com cuidado e respeito ao gosto das crianças os livros foram selecionados. A cada leitura inicial que foi realizada com as crianças sempre procurava chamar suas atenções 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, observávamos os detalhes das ilustrações, fazíamos contagem de pessoas e figuras ou objetos.

O que tem na capa? - A pesquisadora perguntou. [...]. Em seguida, pedi que descrevessem a menina da capa do livro.



Uma história atrapalhada

[...] a pesquisadora falou que o nome da história era *A casa sonolenta*, do autor Audrey Wood, quando o reconhecimento da capa e de seus elementos foi iniciada. A pesquisadora aproximou-se das imagens e perguntou aos alunos o que estavam vendo na capa do livro. A ALUNA 1 começou a falar que tinha a vovó e o menino, então aponte para uma das figuras e perguntei o que era. ALUNA 1 falou que era uma ovelha, mas a pesquisadora interveio e lhes contou que era um cachorrinho, um poodle, um cachorrinho da vovó. Por fim, lhes perguntei: - Onde eles estão amigos?

A casa sonolenta

Interações realizadas durante a leitura compartilhada.

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 pólos de mediação, em que as crianças leem para seus pares, envolvendo-se num movimento de descoberta.



Imagens do acervo da autora.

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

Durante a contação do livro *Uma história atrapalhada* por um dos participantes da pesquisa para outra colega, quando chegou na parte em que a Chapeuzinho fala diretamente com o autor do livro, corrigindo-o sobre como deveriam ser os fatos, a participante mudou seu tom de voz e bateu no chão, fazendo barulho, afirmando com ênfase como acreditava que a personagem diria. Esse movimento que as crianças começaram a adotar por conta própria é denominado “interação participativa” (OLIVEIRA, 2009), pois permite a participação ativa dos ouvintes, o que torna possibilita o incentivo à fala da criança e a aprendizagem da escuta do que o outro também tem a dizer.



Na hora em que a criança faz a representação da leitura, sua criatividade aflora e sua imaginação pode percorrer caminhos que talvez o adulto em sua contação nunca percorra, pois “[...] a narrativa representa um ponto delicado de encontro entre a imaginação e o conhecimento. [...] enquanto situações mais rígidas e mais definidas podem inibir o desenvolvimento dessa criatividade e dessa imaginação da criança” (RIZZOLI, 2005, p.9).

Após a contação da história *O sonho brotou*, foram realizadas duas atividades. A primeira atividade consistia em desenhar alguma passagem do texto que mais tinha lhe chamado atenção. A segunda atividade consistia em enterrar seu desenho para que também brotasse como na história da menina.



Imagens do acervo da autora.

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



Primeira narração – Como pegar uma estrela

Timidamente ele pegou o livro, olhou a capa e foi para a contracapa e falou:

- Foguete.
- Balão. (Apontou para a personagem e afirmou que era um balão).
- Um balão. (Imagem do menino na janela).
- Balão. (Imagem do menino na árvore tentando pegar a estrela).
- Balão. (Imagem do menino na praia de mãos dadas com a estrela).
- A estrela.
- Balão. (Imagem do menino na floresta olhando para a estrela).
- Balão. (Imagem do menino comendo).
- Balão. (Imagem do menino olhando para o céu).
- Balão. (Imagem do menino sentado na frente de uma árvore).
- Balão. (Imagem do menino almoçando, esperando, esperando).
- Balão. (Imagem do menino tentando pegar a estrela ao subir na árvore).
- Balão. (Imagem do menino com a boia).
- Balão. (Imagem do menino tentando alcançar a estrela).

Olhou a próxima página e seguiu adiante e novamente disse:

- Balão. (Imagem do menino na praia conversando com um passarinho).
 - Balão. (Imagem do menino na praia).
 - Aqui ele tá com o livro igual ao nosso né?
- Após isso me devolveu o livro.

Última narração – A casa sonolenta

- Era uma vez uma casa sonolenta, aonde todos viviam dormindo.
- Um menino sonhando, um cachorro, um gato, um rato, uma pulga.
- A pulga acordou o rato.
- A pulga picou o rato, daí assustou o gato.
- Assustou todo mundo.
- Deu um susto na vovó e no menino e no cachorro.
- Quebrou a cama.
- A cama era uma mesa, mas a cama parece com mesa, não é né?
- Porque eles dormem sem coberta?
- Acordados.
- Daí ninguém vivia mais dormindo.

Através da análise das falas das crianças, pode-se perceber que os alunos tiveram muitos avanços em relação aos componentes de letramento existentes na escala aplicada anteriormente, isso porque ao longo dos momentos de contação das histórias as relações que os alunos tinham com o livro mudaram, e em diferentes momentos iam pegar livros que estavam disponíveis em seu redor para brincarem,



ocorriam brigas e disputas para ver quem iria pegar o livro ao final da leitura da mediadora para que pudessem contar também aos seus colegas a história.

Em nossos encontros, pude perceber que suas atenções e interesses estavam concentrados em mim, pois vinham correndo ao me ver chegando com livros, brigavam com os colegas por lugares mais próximos a mim, chamavam a atenção dos colegas clandestinos (não participantes da pesquisa que vinham nos espiar), para que fizessem silêncio e não interrompesse esse momento, completavam partes das histórias, durante a atividade realizada com o baú das imagens das personagens contavam e relacionavam fatos de suas vidas com a história.

Outro ponto que considerei positivo foi à maneira respeitosa que pegavam o livro, demonstrando carinho e cuidado com aquele instrumento imagético, segurando-o corretamente, cuidando para não rasgarem e nem amassarem as páginas.

Apesar da faixa etária, demonstraram também que adquiriram alguns conhecimentos sobre o mundo da escrita, como por exemplo, a percepção da direção que a escrita ocorria quando passavam seus dedinhos pelas frases da esquerda para a direita, mesmo sem saberem ler sabendo reconhecer em que locais o título se encontrava, 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, creio 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, mas somente ele não foi responsável pelos resultados, pois há diversas formas de trabalho com a utilização das histórias e outros estímulos externos que as crianças vivenciam diariamente, não existindo uma



receita mais correta de como fazer, o importante é identificar ao final das leituras o brilho no olhar e sede por mais literatura na linguagem corporal dos alunos.

Considerações finais

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. Pude perceber que quando os alunos falavam ou contavam as histórias, 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.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAJARD, Élie. **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.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação**. São Paulo: Paulus, 2002.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.
- 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 J. Marsh, J. Larson & N. Hall (Eds), **The handbook of early childhood literacy**. 2ª ed. London: Sage, 2013. p. 03-17.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- OLIVEIRA, M^a. Alexandre de. **Dinâmicas em literatura infantil**. São Paulo: Paulinas, 2009.
- PRODANOV, C. C. **Manual de metodologia científica**. 3. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.;COUTURE, C.. Emergent literacy and intellectual disabilities. *Journal of Early Intervention*, 21(3), 267-281, 1998.
- 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. (Eds.). **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. (Eds.). **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**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WHITEHURST, G. J.; FALCO, F. L.; LONIGAN, C. J.; FISCHER, J. E.; DEBARYSHE, B. D.; VALDEZ MENCHADA, M. C.; CAULFIELD, M. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4) 1988.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.