

LITERATURA INFANTIL E ORALIDADE:

ALGUNS CAMINHOS¹

Maria dos Anjos Lopes Viella*
Sonia Maria Priori**

Resumo: Este texto busca explorar a oralidade das crianças de 2 a 3 anos de idade e alertar sobre a necessidade da escola ampliar seus espaços para as narrativas e leitura de imagens nas obras de Literatura Infantil, considerando que o espaço ainda é tímido em relação a essas práticas.

Palavras-chave: Literatura infantil, oralidade, prática pedagógica.

Cada dia senhores, a literatura é mais 'escrita' e menos falada. A consequência é que cada dia se escreve pior, em uma prosa fria, sem graça, embora não isenta de correção, e que a oratória é um requentado da palavra escrita, onde antes se havia enterrado a palavra falada (MACHADO e MAIRENA apud FRAGO, 1993, p. 28).

Em que lugar, nas prioridades da escola, situa-se a prática da oralidade? Parece que o espaço é tímido. A brincadeira com palavras, ritmos, sons e imagens pode transformar-se num caminho fértil para o desenvolvimento da oralidade, principalmente com crianças que se

* Mestre em Educação pela UFMG. Professora da Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ e Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP. Endereço: Rua Guaporé, 1366D – Presidente Médici – CEP: 89801-101 – Chapecó – SC. E-mail: nap@unochapeco.rct-sc.br

** Aluna bolsista de Iniciação Científica do curso de Pedagogia.

encontram na fase de aquisição da linguagem. Se a linguagem oral é o instrumento mais usado no processo comunicativo, não significa entretanto que esse uso garanta a competência comunicativa. A escola pode propiciar a ampliação dos recursos de expressão que a criança traz, através de uma prática da atividade oral que privilegie a possibilidade do dizer, do falar, do experimentar as palavras com outros temperos além daqueles contidos na linguagem escrita.

E que caminho percorrer em busca de uma pedagogia do oral? Segundo Milanez, (1993, p. 17), “os estudos sobre oralidade no campo pedagógico se encontram ainda em fase de balbúcio”. Inserir a criança numa prática que cultive o escutar, o narrar e o relatar, poderá ser um caminho que leve ao encontro de uma pedagogia do oral.

É raro perceber atividades de avaliação de alunos que passem pelas atividades de expressão oral. A escola avalia exclusivamente o aluno pelo que ele escreve. Soa estranho falar em produção de texto oral. É preciso pôr letra em tudo. Aprender a viver no mundo da comunicação é aprender a falar, a ouvir, a desenvolver a pedagogia da escuta, da voz e do ouvido, em que cada vez mais o aluno não fala ou, se o faz, fala como um livro. Como afirma Benjamin (1993, p. 198), “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Num mundo regido pelo acúmulo de informações que fornecem explicações já prontas sobre as coisas, percebe-se difícil um espaço para a boa narrativa, aquela que evita explicações e deixa lugar para histórias surpreendentes. Nesse campo de embate acontece a progressiva perda do ouvido, da escuta, assim como da capacidade de intercambiar experiências. Com isso também se perde a riqueza, a vivacidade e precisão da fala.

Repensar o cotidiano de sala de aula na direção de um processo interativo mais significativo, supõe considerar esses fatores na aprendizagem da linguagem. Muitas vezes a entrada na escola significa o afastamento da fala das crianças em relação à fala do professor. Com os colegas há inúmeras colisões. Todos querem falar ao mesmo tempo, completar a fala do outro, emendar as narrativas e até mesmo chegam a revezar, a realizar a tomada de turno quando vocalizam.

Nos momentos em que as crianças são convidadas a falar é apenas para responder de forma bem escolarizada às questões colocadas pelo professor.

Um prática que objetive valorizar a voz e a vez de falar dos alunos precisa considerar que o aprendizado da linguagem oral não é um processo natural que ocorre em função da maturação biológica, mas demanda ações educativas planejadas.

Destacar, defender a recuperação e a melhoria da oralidade, como ato de falar, no qual a produção e a recepção produzem-se simultaneamente, é pretender resgatar o melhor das velhas tradições e os aspectos mais basicamente humanizadores da convivência moderna. As emoções mais intensas e pessoais exigem o som da voz: do suspiro ao murmúrio até o grito, revelam uma explosão vocal do ser, uma maneira de respirar, até mesmo antes da palavra. Na realidade, qualquer um pode 'trair-se' pela voz, dizer mais do que diz através do próprio discurso. Pela voz, e não pela escrita em geral, diferenciamos sexos, idades e estados de ânimo. A voz envolve o corpo e por isso se fala de 'beber as palavras', 'engolir as palavras', etc. A voz sozinha seduz [...], acalma as crianças e os animais; existem vozes cálidas, ásperas, mecânicas, frias, doces, envolventes, agradáveis ao ouvido [...]. (REYZÁBAL, 1999, p. 22).

Pesquisas que analisam o papel da interação na experiência lingüística das crianças de cinco anos em casa e na escola apontam dados pertinentes para uma reflexão sobre a essencialidade desta no trato da experiência com a linguagem. Cook-Gumperz (1991) afirma que na escola as crianças falam significativamente menos, direcionam uma proporção consideravelmente menor de sua fala aos adultos, têm uma complexidade sintática significativamente menor e que sua fala com os colegas é mais complexa do que com os adultos. Continuando suas análises, afirma que o conteúdo semântico é maior em casa do que na escola e que em casa a criança inicia cerca de $\frac{2}{3}$ de todas as interações com os adultos, e que, com relação à iniciação da fala:

[...] as crianças exercem, na escola, um papel muito menos positivo nas conversas com os adultos e têm muito menos oportunidades para explorar, ativamente, suas experiências e desenvolver sua compreensão através da interação com falantes maduros que sustentem seus interesses e os encorajem a iniciar tópicos, fazer perguntas e avaliar ou investigar as respostas que recebem (COOK-GUMPERZ 1991, p. 99).

Considerar todos esses elementos presentes na oralidade supõe situá-la como habilidade que precisa conquistar seu devido espaço no cotidiano escolar e, mais especificamente, no pré-escolar, dando a ela o tratamento adequado, tanto em metodologias, quanto atividades e avaliação. Ela tem que ser algo mais que um pretexto para ensinar leitura ou escrita. Ela deve ser inserida em situações pedagógicas estruturadas, que facilitem a interação comunicativa. Não basta apenas proporcionar ambientes lingüísticos ricos, mas é essencial que a criança fale, tenha interlocutores, exercite a capacidade de dizer sua palavra.

A oposição entre escrita e oralidade supõe hoje, em geral, um empobrecimento de ambas. O baixo nível de domínio e uso da leitura e escrita é consequência - não só, mas em boa parte - do não reconhecimento e estimulação da oralidade, de não se assentar sobre ela a alfabetização, a linguagem escrita. Além disso, esta dissociação é causa da progressiva perda do ouvido, da escuta e, por isto, da riqueza, vivacidade e precisão da fala (FRAGO, 1993, p. 21).

A oralidade comporta elementos não disponíveis no discurso escrito e a Literatura Infantil é um campo amplo para se trabalhar esses elementos. Ao criar, inventar e reinventar histórias, a criança está experimentando em sua fala os marcadores narrativos, a alteração do volume da voz para adequá-lo ao contexto comunicativo, o vocabulário e o uso de determinados tempos verbais, estabelecendo uma relação com a língua, provida de regras, mas preservando na fala, a sua naturalidade. Ao ouvir, assim como ao contar as histórias através de recursos à imagem, ao guardar na memória algumas frases

curtas que podem ser reproduzidas oralmente, frases de efeito constantemente repetidas, a linguagem da criança vai sendo organizada e seres e objetos presentes no mundo que a rodeia vão sendo nomeados.

Os caminhos da oralidade

Entender os caminhos percorridos até o desenvolvimento da linguagem falada supõe seguir as trilhas emocionais, sociais, perceptivas, neurais, cognitivas e lingüísticas. Pelo que se vê não é uma caminhada simples.

Não foi objeto deste estudo explorar esses caminhos, mas considerá-los na medida em que pudessem auxiliar na compreensão do desenvolvimento da oralidade e destacar aspectos a serem observados quando se estuda questões de linguagem com crianças na faixa etária contemplada por esta pesquisa.

Em primeiro lugar, é preciso conhecer como é a linguagem da criança, com quem trabalhamos, em seguida, é necessário verificar como a Educação Infantil lida com essa linguagem e analisar que consequência essa atuação traz para a própria criança (KRAMER, 1989, p. 20).

Como é a linguagem da criança com quem trabalhamos? Que caminhos ela, criança, percorre para comunicar seus sentimentos através da linguagem?

Para responder às questões acima, Fletcher e MacWhinney (1997, p. 235-236), no capítulo referente ao “Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada”, fornecem preciosas pistas para ampliar o olhar na análise deste objeto. Segundo esses autores “os elementos significativos do ponto de vista evolutivo que o bebê precisa aprender sobre a linguagem falada estão escritos nos rostos, vozes e gestos daqueles que falam” e que essas interações incluem “a tomada de turno, a acomodação vocal e resposta vocal contingente”. A *tomada de turno* é quando mãe e bebê revezam na “fala”, instaurando a interação, a possibilidade de um “diálogo inicial”. Na *acomodação*

vocal os bebês assimilam aspectos das vozes dos falantes, sons e estilos da fala. Na *resposta vocal contingente* acontece a imitação mãe-bebê e bebê-mãe.

Os elementos apontados pelos autores fornecem elos fundamentais para associação com a contação de histórias. A expressão facial, a variação da voz, o rosto, os olhos assumem papel importante nesse processo.

O bebê é motoricamente limitado, mas seus 'músculos sociais' estão sob excelente controle, e com um sorriso, um arrulho ou um olhar ele consegue fazer com que os outros levantem suas sobrancelhas, sorriam e vocalizem de formas extremamente variadas. A comunicação se dá inicialmente pela melodia da fala (FLETCHER E MACWHINNEY, 1997, p. 236).

Por volta dos 3 a 4 meses, a criança inicia o balbucio que se caracteriza pela produção de sons próximos ao som da fala adulta. Os pais atribuem significado ao balbucio das crianças de acordo com a entonação que ele é produzido, podendo significar dor, fome, prazer, alegria, emoção, etc. Pesquisas mostram a relação do balbucio com a fala. As sílabas do balbucio formam o fundamento das primeiras palavras das crianças. Quanto mais há prática das palavras e quanto mais *feedback* ela receba, mais possibilidade terá de desenvolver a destreza verbal, tal como acontece em qualquer outra atividade.

Aproximadamente aos dois anos e meio começa a aparecer, na linguagem infantil, enunciados formados por duas palavras. A princípio, elas consistem apenas no agrupamento de duas palavras; mais tarde, as duas palavras formam um enunciado e são ligadas por alguma relação.

Os enunciados de caráter telegráfico; isto é: palavras que expressam o conteúdo são fáceis de captar a mensagem. Nenhum falante do português teria dificuldade para entender este telegrama: Viagem cancelada. Carro enguiçado. Porém, como dizem com convicção este enunciado: 'meia mamãe', tão comum na fala infantil.

Esse é o problema enfrentado pelos lingüistas quando da análise de frases como esta que dá margem a várias interpretações (TASCA e POERSCH, 1990, p. 56).

No estágio de duas palavras não aparecem somente enunciados de duas palavras, mas também enunciados de uma palavra e outros maiores, e assim surgem enunciados que aos poucos se aproximam da fala dos adultos. Nessa fase, a criança compreende a maior parte do vocabulário com o qual se fala com ela. Constrói frases breves e simples. Ao ouvir as histórias e compreender seu enredo, consegue trazer para a conversa elementos do seu cotidiano que têm relação com algum elemento/personagem ou objeto que aparece na história.

Esses resultados de pesquisa sobre linguagem contêm elementos muito significativos para redimensionar a essencialidade da natureza interativa na comunicação lingüística e destacar que, além da importância daquela bagagem lingüística que a criança traz, é fundamental considerar o conteúdo e a forma do material que lhe é apresentado.

O trabalho com oralidade na sala de aula

A interação lingüística é elemento central nos momentos de atividades com as obras literárias. Há um “pronto-socorro” ao companheiro nas horas de construções orais e das conversas. As crianças aproveitam-se do contexto da fala de outros para manifestarem-se, ora aceitando ajuda, ora rejeitando-a por já ter na memória a oração ou palavra montada, porém, muitas vezes, não disponível naquele momento de uso. Às vezes a história segue uma direção completamente diversa daquela na qual vinha se encaminhando e outra história começa a partir de palavras mencionadas na hora das narrativas livres. As falas vão se emendando e compõem-se outras histórias, muitos enredos, porém percebe-se a construção de frases curtas, de uma ou duas orações.

A compreensão dos referenciais que as crianças dispõem para realizar suas “leituras” ajuda a desmistificar a idéia de enquadrar o leitor em determinadas categorias (pré-leitor, leitor iniciante, leitor-em-

UNOCHAPECO
Biblioteca do Campus Aproximado de Xaxim

processo ou leitor fluente). Coelho (1991, p. 29) assinala que na fase do pré-leitor, que engloba a primeira infância (dos 15-17 meses aos 3 anos) e a segunda infância (a partir dos 2-3 anos), alguns objetos, gravuras e ilustrações devem ser incluídos entre os brinquedos da criança, assim como livros com predomínio absoluto das imagens e enumera algumas características dessas obras, entre elas:

- Predomínio absoluto da imagem (gravuras, ilustrações, desenhos, etc.) sem texto escrito ou com textos brevíssimos, que podem ser lidos ou dramatizados pelo adulto [...].
- As imagens devem sugerir uma situação [...] que seja significativa para a criança ou que lhe seja de alguma forma atraente.
- A Graça, o Humor, um certo clima de Expectativa ou Mistério... são fatores essenciais nos livros para o Pré-leitor;
- A técnica da repetição ou reiteração de elementos é das mais favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado.

Algumas lições extraídas da prática apontam que a dinâmica não é tão simples assim. A primeira delas é que nem todas situações apresentadas pelas imagens são significativas para as crianças pequenas. Há referenciais que elas trazem, outros que podem ser construídos a partir da imagem, aqueles que a imagem impede de construir ou ainda aqueles que vão muito além dela ou acabam por ignorá-la.

No contexto das atividades com as obras literárias foi possível captar diversos elementos da oralidade que escapam às regras da linguagem escrita. Bruxa com chapéu pode também ser a Chapeuzinho Vermelho e um cachorro com cara de bravo, mostrando os dentes, pode ser a bruxa, o que altera totalmente o enredo da história. Ao observar nas imagens o rabo de um gato, as crianças afirmam ser uma cobra. Quando não sabem nomear os animais, não os conhecem ou não compreendem as imagens, chamam tudo por “bicho”. As crinas coloridas de um cavalo podem ser o arco-íris. Um touro pode ser uma vaca que tem as tetas como único referencial, mesmo que elas não apareçam nas ilustrações. Nesta direção morcegos podem ser passarinhos, cobra enrolada numa criança, cobrindo-a toda, pode ser um nenê dormindo

no colchão. O saci pode ser um personagem muito familiar para o professor e pode não representar o mesmo para a criança, levando-nos a valer do alerta de Flechter e MacWhinney (1997, p. 168):

Quando os falantes não são capazes de presumir se seus interlocutores têm conhecimento de um determinado referente, eles devem primeiramente introduzir esta entidade no discurso, através de dispositivos lingüísticos que não pressupõem existência e identidade.

A presença de onomatopéias no texto e repetição de palavras ricas em determinados sons é muito apreciada pelos pequenos leitores, assim como a brincadeira com palavras e ritmos. A “*A arara cantora*”, de Sonia Junqueira, brinca de diferentes formas com a palavra ARARA. A arara cantava grosso, cantava fininho, cantava alto, cantava baixinho, até ficar rouca: “Orrorro! Orrorro!”. Fica claro que esses livros de histórias com seqüências simples, com repetições reiteradas, que trabalham o ritmo e trazem melodia, são materiais de peso no gosto e preferência das crianças. É nessa direção que precisa ser conduzido o trabalho com a oralidade na escola.

Algumas obras que mantêm os personagens constantes até o fim da história e que não apresentam grandes complicações no enredo, propiciam diferentes construções de narrativas, entretanto aquelas que comportam mais de uma seqüência narrativa impedem que as crianças realizem a leitura até o final. Nesses momentos elas vão apenas enunciando os substantivos acompanhados de alguns adjetivos, ações dos personagens, sem, no entanto montar narrativas. Muitas vezes neste contexto aparecem os enunciados de duas palavras que poderão ser compreendidos se estabelecidas relações semânticas subjacentes a elas. Brown, apud Tasca e Poersh (1990, p. 59), conseguiram identificar oito tipos de relações nos enunciados de duas palavras, a saber:

Agente+ ação (menino chuta), ação + objeto (puxa trem),
agente + objeto (papai bola), ação mais lugar (senta cadeira),
entidade mais lugar (xícara, estante), possuidor + possuído

(mamãe, cachecol), demonstrativo + entidade (lá carro), entidade + atributo (bola vermelha).

Quando não conseguem compor uma narrativa vão apenas compondo frases em que não aparece uma lógica singular, isto é, aquilo que vem depois aparece causado por aquilo que vem antes ou, ainda, vão apenas nomeando os personagens que aparecem. Entretanto, a imagem garante, de certa forma, preservar alguns elementos indispensáveis a uma narrativa: personagens e alguns de seus predicados, marcas da temporalidade, a seqüência (o que vem depois está associado ao que vem antes) e o final da história. Tudo isto posto reafirma a idéia de que a pedagogia do oral merece um olhar mais aguçado, e, concordando com Fragoso (1998, p. 48):

A pouca importância que se tem dado ao livro para criança abaixo de seis anos obedece à concepção tradicional da leitura confundida com o simples deciframento de signos gráficos, assim como a valorização da comunicação escrita sobre a comunicação oral. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que as bibliotecas infantis não administram, desde sua origem, usuários com idade inferior a seis anos.

O estudo sobre o desenvolvimento lexical² e as vocalizações iniciais da criança, pode ajudar muito a alargar a compreensão dos referenciais com os quais ela trabalha, assim como contribuir na escolha das histórias e na programação das atividades de desenvolvimento da oralidade para o contexto da sala de aula. À medida que vai se processando o desenvolvimento lexical, as mudanças vão ocorrendo na forma de utilização das palavras em uma variedade de situações que partem daquelas presas ao contexto, expandindo-se para seu uso de modo referencial. Muitos dos aspectos salientados pelo autor do capítulo já foram mencionados anteriormente. Vale destacar como fenômenos que caracterizam o uso de palavras referenciais pelas crianças pequenas, a subextensão, a superextensão, a sobreposição e o desencontro nos erros de extensão das palavras cometidos pelas crianças. Segundo Barret (1997, p. 306):

A *subextensão* ocorre quando a criança usa uma palavra referencial em uma série de situações diferentes para se referir somente a um subconjunto de toda a extensão de objetos, ações, estados ou propriedades que são corretamente rotulados com aquela palavra na linguagem adulta. A *superextensão* [...] ocorre quando a criança usa palavra referencial para referir-se não somente a todos os objetos, ações, estados ou propriedades que são corretamente rotulados com aquela palavra na linguagem adulta, mas também para se referir a outros objetos, ações, estados ou propriedades inadequados. No caso da *sobreposição*, uma palavra é superestendida para se referir a referentes inadequados, mas só usada para se referir a alguns, e não a todos referentes adultos apropriados [...]. No *desencontro* [...] não há nenhuma sobreposição entre o escopo referencial da palavra da criança e o escopo referencial da palavra adulta.

Nas conversas com as crianças ou nas narrativas a partir do trabalho com a Literatura Infantil foi possível observar diversos exemplos desses usos, e mais especificamente de superextensão e subextensão. Ao ver o preá, a criança superextende o significado da palavra tendo como referente a cutia, o porquinho da índia, o cachorro. Um touro enraivecido pode transmitir a idéia de força, de esmagar, empurrar ou jogar longe outro personagem. Com relação à subextensão pode-se trazer o exemplo da imagem do chapéu presente em diversas histórias. Chapéu é aquele em formato de quepe (triângulo) ou os gorrinhos do saci. Não nominam como chapéu aquele da história “Chapéu de palha”.

Fletcher e MacWhinney (1997, p. 309-318) complementam a leitura das verbalizações das crianças em relação às imagens quando abordam teorias explicativas do desenvolvimento lexical inicial. A *teoria do traço semântico* (o significado da palavra gato, por exemplo, consistiria de um conjunto de traços semânticos; objeto + animado, + quadrúpede, + peludo, + bigodes, + miaus); A *teoria do protótipo*, segundo a qual o significado de uma palavra referencial é adquirido não na forma de traços semânticos ou de contrastes lexicais, mas na forma de um referente

prototípico desta palavra; a *teoria da representação de eventos*, que postula que as primeiras palavras das crianças pequenas estão ligadas a eventos que ocorrem em suas brincadeiras, rotinas, intercâmbios sociointerativos, ou seja, são presas ao contexto ou sociopragmáticas em sua natureza. Por último, os autores apresentam o *modelo de rota múltipla* que admite duas rotas principais no desenvolvimento lexical inicial, uma que é seguida pelas palavras presas ao contexto e pelas palavras sociopragmáticas, e outra pelas palavras referenciais.

Qualquer discussão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da criança pode ser inócua, se não se coloca no seu centro a natureza essencial da interação lingüística. A construção da linguagem oral ocorre em um processo de aproximação com a fala do outro, seja ela do pai, da mãe, da professora, dos amigos e também através das histórias lidas, contadas ou inventadas. Nas interações que estabelecem com a literatura, as crianças vão tentando descobrir as regularidades que a constitui, usando os recursos de que dispõem e, para isso, o papel do professor e dos pares é fundamental.

O fato de chegar à escola falando não significa relegar o oral ao segundo plano e cuidar apenas da escrita. A fala precisa ser aperfeiçoada. A relação discursiva em sala de aula precisa ganhar o estatuto do diálogo e não de interrogatório policial ou consulta médica.

Tudo isso posto, também coloca-se em pauta a preocupação de Miranda (2001, p. 28) com a forma como as tecnologias de produção, reprodução de imagens, sons e palavras, em movimento ou não, constroem à sua maneira o real e que, ao fazê-lo,

[...] reproduz e intensifica a desvalorização dos sentidos na produção de conhecimentos e re-valoriza o pensamento 'cartesiano', educando o olho a ver o homem e o mundo conforme as possibilidades e os limites destas formas de representação da realidade.

Isso sinaliza outros caminhos para a pesquisa colocando em foco a educação dos sentidos.

Notas

¹ O artigo é resultado de pesquisa realizada pelas autoras. Foi apresentado em comunicação no VII Seminário Integrado de Iniciação Científica em Blumenau, em novembro de 2001.

² O capítulo 13 “Desenvolvimento lexical inicial”, de Martyn Barrett, na obra organizada por Fletcher e MacWhinney (1997), enfoca a aquisição inicial das palavras e dos seus significados pelas crianças pequenas, e descreve os principais fenômenos que caracterizam esse período inicial do desenvolvimento lexical, examinando também alguns quadros teóricos que têm sido utilizados em tentativas de explicar esse fenômeno.

Referências

BARRETT, Martyn. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, Paul e MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 299-321.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. V. 1, 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

COELHO, Nelly Novais. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLETCHER, Paul e MACWHINNEY, Brian. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGOSO, Graça M. O livro, a biblioteca e a primeira infância: trilogia do afeto. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, n. 22, jul./ago. 1998.

GUIMARÃES, Ana M. de Mattos. A construção de narrativas orais por pré-escolares: análise dos recursos coesivos empregados. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 24, nº. 4, Porto Alegre: (PUCRS), 1989, p. 63-78.

JUNQUEIRA, Sônia. *A arara cantora*. São Paulo: Ática, 2000.

KRAMER, Sônia. A escola e a linguagem da criança. Criança. Informativo ao professor do Pré-escolar. *Revista da criança*. Rio de Janeiro, nº 20, ano VI, 1989, p. 20-21.

MILANEZ, Wânia. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. Campinas: Sama, 1993.

MIRANDA, Carlos E. A. Uma educação do olho: as imagens na sociedade urbana, industrial e de mercado. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 54, p. 28-40. ago. 2001.

REYZÁBAL, Maria Victoria. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru: EDUSC, 1999.

TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. *Suportes lingüísticos para alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Cortez, 1990.

Abstract: This text tries to explore the oral production of two and three year old children, calling the school attention on the necessity of working narratives and images reading in children's literature works, considering that this place is not properly covered yet.

Key words: Children's literature, oral production, pedagogical practice.