

## LETRAMENTO E ORALIDADE EM UMA TURMA DE PRÉ-ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

**Dr<sup>a</sup> Gabriela Medeiros Nogueira**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**Me. Letícia de Aguiar Bueno**

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada em 2014, sobre práticas de letramento em uma turma de pré-escola, de uma escola do campo em Rio Grande/RS. Discutimos dados sobre práticas orais e escritas observadas em momentos de interação entre as crianças e a professora, e nas atividades realizadas na rodinha. As análises seguiram os pressupostos teóricos de Street (2003), Soares (2003), Baptista (2010), Kleiman (1995) e Marcuschi (2010). Os dados

da pesquisa indicaram que a recorrência das atividades resultaram em padrões de interação para o grupo de dois modos distintos. No primeiro, e mais recorrente, a professora deteve o conhecimento direcionando o diálogo, sendo as crianças ouvintes. O segundo modo, emergiu da realidade das crianças, passando elas a conduzirem o diálogo, tornando-se assim, protagonistas da situação. Isso demonstra que as estratégias orais são modificadas a partir das condições de uso da escrita nos diferentes contextos.

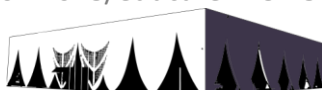
**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento na educação infantil; oralidade e escrita; educação do campo

## LITERACY AND ORALITY IN A GROUP OF CHILDREN ATTENDING PRESCHOOL IN THE COUNTRYSIDE

**ABSTRACT:** This paper describes the results of a qualitative research of literacy practices carried out with a group of preschoolers attending a rural school in Rio Grande, RS, Brazil, in 2014. It shows and discusses data on oral and written literacy practices that were observed in the interaction between the children and their teacher throughout tasks carried out in a circle. Analyses followed Street's (2003), Soares' (2003), Baptista's (2010), Kleiman's (1995) and Marcuschi's

(2010) theoretical propositions. Results showed that the tasks led to group interaction patterns in two different ways. In one of them, the teacher has the knowledge and commands the dialogue whereas, in the other one, the dialogue emerges from the children's reality and they manage the situation. It shows that changes in oral strategies are based on the conditions of the use of writing in the different contexts they are involved in.

**KEYWORDS:** Literacy in preschool; orality and writing; education in the countryside



## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta dados de uma pesquisa qualitativa realizada em 2015, cujo objetivo foi conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola em uma Escola Municipal localizada na Ilha dos Marinheiros, zona rural do município do Rio Grande - RS. A escola foi criada no ano de 1985 “[...] através do Decreto N° 4712 sob jurisdição estadual com o propósito de atender aos moradores da Ilha dos Marinheiros, residentes na Marambaia, oferecendo à comunidade um trabalho pedagógico de alfabetização”. (RIO GRANDE, PPP APOLINÁRIO PORTO ALEGRE, 2012, p. 4). Foi somente no ano de 1999, com o decreto municipal n° 7360, que ela passa a ser denominada como Escola Municipal de Ensino Fundamental, passando a atender, portanto, as séries iniciais.

Dentre as diferentes situações em que a escrita esteve presente ao longo do ano, escolhemos para discutir neste trabalho a rodinha<sup>i</sup>, tendo em vista que foi realizada diariamente na turma participante da pesquisa. As observações dessa atividade, que envolveu a oralidade e a escrita, permitiram identificar aspectos importantes na interação das crianças entre si e delas com a professora, bem como perceber especificidades do contexto de uma escola do campo.

Este artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre o conceito de letramento como socialmente situado (STREET, 2003; SOARES, 2003), tratando sobre a escrita e a oralidade como práticas de letramento a partir dos pressupostos de Baptista (2010), Kleiman (1995) e Marcuschi (2010). Na segunda seção situamos o percurso metodológico da pesquisa destacando a observação participante e a entrevista. Na terceira seção problematizamos as práticas orais letradas, as estratégias das crianças e da professora em situações de interação observadas no momento da rodinha.



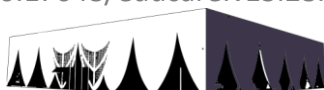
## 1. Letramento socialmente situado: algumas reflexões

O termo letramento surge no Brasil em meados da década de 80, com o intuito de nomear práticas sociais relacionadas à cultura do escrito (SOARES, 2003). De acordo com Street (2003), as pessoas se envolvem em práticas diferentes de leitura e escrita, por meio de identidades, habilidades e implicações sociais distintas. Dessa forma, seria mais coerente que nos referíssemos a letramentos, no plural, e não letramento, no singular.

Street (2003) considera ainda a existência de dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O primeiro, parte do princípio de que as práticas de leitura e escrita garantiriam, por si só e de maneira autônoma, a ascensão social e econômica dos sujeitos, uma vez que essas seriam apenas habilidades necessárias para “funcionar” e adequar-se à sociedade. Kleiman (1995), ao tratar do modelo autônomo explica que nesse modelo a escrita seria “[...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (p. 21). Por outro lado, o letramento ideológico defendido por Street (2003, p.4):

[...] oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Nessa perspectiva ideológica, os sentidos atribuídos à leitura e à escrita dependem dos contextos e das instituições em que elas foram vivenciadas. As formas como os sujeitos compreendem a leitura e a escrita estão intimamente relacionadas às concepções de ser humano, de sociedade, de identidade cultural de um determinado grupo. Não ter como principal pressuposto a subjetividade e as particularidades que constituem cada sujeito dentro de seu contexto, implica desconsiderar o papel político do letramento e, portanto, calar suas falas, apagar suas histórias, entendendo-as como irrelevantes.



Assim, partindo de uma perspectiva ideológica, entendemos que investigar as práticas de letramento constituídas no contexto de sala de aula de uma turma de Educação Infantil do campo torna-se relevante no sentido de compreender quais particularidades constituem as práticas letradas dessa turma. Considerando o contexto da pesquisa, percebemos que a realidade do campo é um espaço que abarca uma multiplicidade de identidades, culturas, etnias e crenças, uma vez que seu significado está intimamente ligado à terra, ao trabalho, às relações instituídas entre si, aos movimentos sociais, às dinâmicas estabelecidas com os meios de comunicação e a cultura letrada (BRASIL, 2001). Nesse sentido, o campo, “[...] mais do que um perímetro não-urbano, é um universo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p.1).

Compreender as práticas de letramento no contexto rural exige, inicialmente, um olhar sensível a essas especificidades, as quais se diferenciam de uma organização social urbana, por exemplo. Em geral, nos centros urbanos, a escrita está presente na maioria dos lugares que os sujeitos frequentam e de diversas formas, ou seja, o próprio ambiente é propício à cultura escrita, pois o acesso às livrarias e às bibliotecas públicas é maior, as revistas e jornais circulam com mais frequência, o acesso à internet é mais intenso. Esse ritmo frenético e imediatista da cidade vem constituindo uma cultura letrada urbana que muitas vezes é entendida como única, deixando em situação marginal toda e qualquer organização social que fuja dessa direção. Manke (2013), ao tratar sobre essa questão explica que, no contexto urbano a escrita possui ampla circulação e está relacionada a diversos níveis e formas. Para ela, essa relação do urbano com a cultura escrita, muitas vezes pode passar a falsa ideia de que há uma inexistência da escrita no campo.

A mesma autora, contestando essa representação que constituiu o ambiente urbano como letrado, em contraposição a equivocada representação da

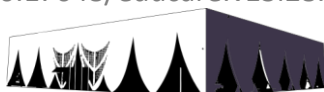


falta de práticas de escrita no contexto do campo, realizou uma pesquisa que investigou as práticas de leitura entre leitores assíduos vinculados ao meio rural, demonstrando que as preferências literárias dos sujeitos investigados estavam relacionadas às suas experiências pessoais, independente de sua experiência profissional ou seu modo de vida rural. Segundo Manke (2013, p. 15), “[...] a apropriação da leitura está vinculada ao exterior cultural que trabalha o texto, a partir de um sistema de valores que constitui sentidos que são atribuídos a leitura”.

Assim como a autora, entendemos que a leitura e a escrita, enquanto práticas sociais, estão presentes em todos os contextos, o que diferencia cada experiência são os usos e as funções que mudam de um contexto para o outro. A problematização levantada por Manke (2013), referente a essa possível representação que vem, ao longo dos anos, sendo constituída sobre a rarefação do escrito no contexto rural suscita a reflexão sobre o que Street (2006) propõe como letramento dominante. Para ele, existem variedades de letramentos, mas há a tendência de apenas um modelo ser equivocadamente compreendido como aceitável, e o processo que lhe confere o status de padrão está intimamente relacionado às relações de poder e de dominação. Assim, é possível compreender que todo e qualquer modelo de letramento, seja ele dominante ou não, possui uma posição ideológica, uma vez que carrega consigo valores e crenças de uma determinada prática social.

Em relação às práticas sociais envolvendo a escrita, Street (2006) ressalta que há interesse ideológico em manter a perspectiva de que um tipo de letramento é aceitável e correto. Para o autor:

[...] o fato de uma forma cultural ser dominante é, na maioria das vezes, disfarçado por trás de discursos públicos de neutralidade e tecnologia nos quais o letramento dominante é apresentado como o único letramento. Quando outros letramentos são reconhecidos, como, por exemplo, nas práticas de letramento associadas a crianças pequenas ou a diferentes classes ou grupos étnicos, eles são apresentados como inadequados ou tentativas falhas de alcançar o letramento próprio da cultura dominante: exige-se então a atenção remediadora, e os que praticam esses letramentos



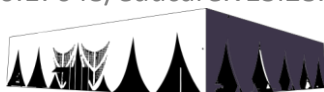
alternativos são concebidos como culturalmente desprovidos (STREET, 2006, p. 472)

Com o intuito de demonstrar que práticas de letramento desenvolvidas por uma turma de pré-escola localizada em uma instituição do campo expressam identidades, necessidades, culturas, organização social e políticas próprias é que apresentamos a seguir uma discussão referente à oralidade como prática de letramento. Partimos do pressuposto de que o contato e o uso do suporte escrito proporciona aos seus usuários e participantes a aquisição de uma oralidade que passa a ter características da oralidade letrada.

## 1.1 Escrita e oralidade como práticas de letramento

As práticas de letramento, entendidas como práticas ideológicas (STREET, 2003), estão intimamente relacionadas à oralidade, sendo, de certo modo, impossível pensar a relação da escrita e da fala sem incluí-las em um contexto social contemporâneo e em seus usos na vida cotidiana. As discussões aqui propostas partem do princípio de que a escrita e a oralidade são ações similares e complementares e que, portanto, uma está relacionada a outra. Contudo, até meados da década de oitenta os estudos observavam a escrita e a oralidade como opostas “[...] predominando a noção da supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de ‘paradigma da autonomia’” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Para Kleiman (1995), esse modelo autônomo caracterizaria a escrita com um produto completo por si só, sem depender do contexto para ser compreendida. Dessa forma, “[...] a escrita representaria uma ordem distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem, e



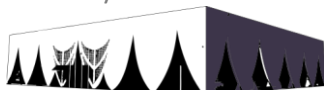
reconstroem, durante a interação” (KLEIMAN, 1995, p.22). Entretanto, essa concepção dicotômica entre oralidade e escrita vem mudando a partir da década de 80, predominando “[...] a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Ressaltamos ainda a necessidade de compreender a oralidade como uma prática de letramento partindo do princípio de que “[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (MARINHO, 2010, p. 80). Nesse sentido, entendemos que as práticas orais desenvolvidas em interação com diferentes suportes escritos, podem se constituir como práticas letradas. Essa afirmação esclarece o que Kleiman (1995) chama de “estratégias orais letradas”. Para essa autora,

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz ‘Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!’ está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* [...]; também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18, Grifos da autora).

A posição de Kleiman (1995) indica que o letramento não está, necessariamente, relacionado com o processo de apropriação do código alfabético. Antes, esse conceito parte da perspectiva da interação, do uso que os sujeitos fazem da escrita em diferentes espaços que participa. Ao discutir sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, Baptista (2010) propõe a reflexão sobre a linguagem oral, explicando que

[...] a criança, ao desenvolver aspectos relacionados à leitura e à escrita, desenvolve também aspectos relacionados à oralidade e vice-versa. As práticas discursivas orais das crianças influenciam o processo de apropriação da linguagem escrita e sofrem influências desse processo. As duas modalidades de linguagem verbal, tanto a oral quanto a escrita, estão, pois, em constante interação (BAPTISTA, 2010, p.5).

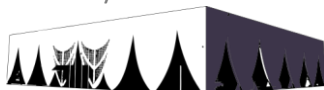


Dessa forma, as estratégias orais utilizadas pelas crianças e pela professora em sala de aula se constituem como práticas de letramento, uma vez que o contato e o uso do suporte escrito proporcionam aos seus usuários e participantes a aquisição de uma oralidade, que passa a ter características da oralidade letrada, revelando ainda aspectos de sua realidade local. Ao mesmo tempo, essa aquisição contribui no desenvolvimento linguístico das crianças uma vez que pensam sobre a escrita e suas funções e aumentam seu repertório oral.

Na próxima seção, tratamos dos aspectos metodológicos realizados ao longo da pesquisa e, também das reflexões a partir dos dados obtidos por meio da observação atenta e sensível à realidade local, buscando problematizar a importância de uma metodologia que contemple o contexto interacional em que o grupo desenvolve suas ações.

## 2. Contexto da pesquisa e percurso metodológico

Ao todo foram realizadas 12 observações, 10 delas em sala de aula e as outras duas em atividades extraclasse: a Festa Junina, e um passeio em um clube de futebol localizado na Ilha dos Marinheiros, totalizando 48 horas registradas no diário de campo, no caderno de anotações<sup>ii</sup>, nas filmagens e nas fotografias, as quais demonstram que a rodinha foi uma atividade recorrente em todos os dias de aula observados. Nas diferentes atividades desenvolvidas na rodinha, identificamos alguns padrões na interação entre o grupo, destacando duas categorias de análise. A primeira relacionada à oralidade, uma vez que a maioria da atuação do grupo referente às práticas de letramento ocorreu por meio de práticas orais. A segunda categoria é a interação, tanto das crianças entre si, quanto das crianças com a professora e as pesquisadoras. Em diversos momentos, observamos que as crianças interagem, ou por meio de conversas informais, brincadeiras, ou nas situações direcionadas pela professora, sendo que





muitos aspectos relacionados ao letramento emergiram e foram explorados pelo grupo.

Para melhor visualizar a rotina da turma investigada, organizamos um quadro com os horários das atividades realizadas diariamente ao longo do período da aula.

## Quadro 1 - Sistematização da rotina diária da turma

Rotina diária da turma	
<b>13h</b>	Chegada das crianças e organização das cadeiras para o início da rodinha
<b>13h 15min</b>	Início da rodinha Professora conversa com as crianças explorando os dias da semana, o número de crianças presentes em aula, etc. Professora registra esses dados no quadro e nos cartazes da turma. Ainda no formato da rodinha as crianças escolhem falar sobre as novidades que porventura tenham ou ler o livro que levaram para a casa no dia anterior.
<b>14h 30min</b>	Registros das histórias contadas pelas crianças (desenhos, massa de modelar, etc.) ou alguma outra atividade proposta pela professora.
<b>15h</b>	Lanche
<b>15h 25min</b>	Retorno à sala e brincadeiras livres
<b>16h</b>	Continuação dos registros das histórias contadas pelas crianças.
<b>16h 50min</b>	Chegada do ônibus para levar as crianças

Fonte: Pesquisa e caderno de campo a partir das observações

Conforme é possível visualizar no Quadro 1, as diferentes atividades apresentadas na rotina demonstraram a presença significativa da oralidade como potencializadora do letramento, como no caso da rodinha, em que o diálogo entre a professora e as crianças é o eixo norteador das ações do grupo. Ao mesmo



tempo, os aspectos interacionais também se fazem presentes nessas atividades, uma vez que toda ação é permeada pela interação, seja ela entre diferentes pessoas, entre o sujeito e o artefato ou entre o sujeito e o ambiente. Assim, a problematização dos dados parte da perspectiva de que os aspectos da oralidade não podem ser desvinculados das questões interacionais, uma vez que ambas estão intimamente articuladas e interligadas. Dessa forma, optamos por problematizar as práticas de letramento a partir da observação da oralidade e da interação nas atividades realizadas durante a rodinha, entendendo a mesma como uma prática de letramento da turma, em que aspectos da oralidade estão em constante interação com a escrita.

Consideramos que a rodinha, na turma de pré-escola investigada, tem uma perspectiva de encontro. A primeira ação das crianças ao chegarem à escola é cumprimentar a professora e organizar as cadeiras em roda. Assim, as crianças, direcionadas pela professora, começam a contar as novidades do dia e/ou a ler o livro infantil que levaram para a casa anteriormente<sup>iii</sup>.

Importante destacar que cada criança ocupa um período que entende necessário para “ler a história” ou contar suas novidades. Quando as crianças e/ou a professora consideram que o colega está demorando para terminar sua fala é proposto o momento de “remar”, como registrado no dia 20 de outubro no caderno de anotações: “Quando eles começam a achar que o colega está demorando, alguém propõe: -Vamos remar? Neste caso foi a Melbi<sup>iv</sup> que se manifestou, e todos começam a imitar gestos como se estivessem remando. Eles fazem isso para o colega ir mais rápido” (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 20/10/2014). Esses momentos parecem ser muito divertidos para as crianças e o colega a quem é chamada a atenção pela demora, acaba rindo junto com os outros.

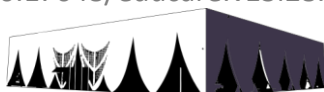
Outro aspecto a ser ressaltado é quanto ao período em que ocorre essa atividade, ou seja, a rodinha ocupa a maior parte do tempo da aula. Esse dado é possível constatar a partir do Quadro 2, no qual marcamos, todos os dias em que



realizamos as visitas à turma, o horário de início e término da rodinha, contabilizando o tempo total da atividade.

## Quadro 2 - Período de duração da rodinha por dias observados

<b>Dia do registro</b>	<b>Período da Rodinha no dia</b>	<b>Duração total da atividade no dia</b>
<b>22 de maio</b>	Início – 13h e 10 min	1h e 17 min
	Término – 14h e 27 min	
<b>5 de junho</b>	Início – 13h e 10 min	1 h e 20 min
	Término – 14 h e 30 min	
<b>16 de junho</b>	Início – 14 h e 05 min	42 min
	Término – 14 h e 47 min	
<b>24 de junho</b>	Início – 13h e 15 min	1h e 5 min
	Término – 14h e 20 min	
<b>30 de setembro</b>	Início – 13 h e 10 min	1 h e 05 min
	Término – 14 h e 15 min	
<b>1 de outubro</b>	Início – 13 h e 15 min	1h
	Término – 14 h e 15 min	
<b>6 de outubro</b>	Início – 13 h e 15 min	1 h e 25 mim
	Término – 14 h e 40 min	
<b>8 de outubro</b>	Início – 13 h e 15 min	1h e 15 mim
	Término – 14 h e 30 min	
<b>20 de outubro</b>	Início – 13 h	1h e 43 min
	Término – 14 h e 43 min	
<b>3 de dezembro</b>	Início – 13h e 15 min	1h e 33 min
	Término – 14h e 48 min	



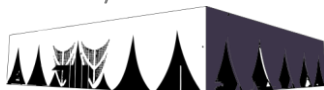
Fonte: Pesquisa e caderno de campo a partir das observações

Ao observar o Quadro 2, percebemos que apenas no dia 16 de junho de 2014 a rodinha ocupou menos de uma hora de aula. Esse fato ocorreu, porque nesse dia solicitamos à professora um espaço na aula para realizar uma conversa com as crianças e a mesma considerou que o melhor momento seria esse, uma vez que é bastante flexível. Esse dado contribui na constatação de que a rodinha se configura em uma atividade rotineira da turma, sendo outras atividades encaixadas e adaptadas a esse momento de interação do grupo, caso seja necessário. Ao mesmo tempo em que há essa possibilidade de adaptação de outras atividades, há também uma rotina que é respeitada. Nessa rotina na rodinha, há uma recorrência de eventos de letramento de maneira a possibilitar a percepção de alguns padrões nas ações letradas dos seus participantes e, dessa forma, constituindo-se como uma prática de letramento (STREET, 2003) significativa para o grupo investigado.

Estudos realizados por Shirley Heath (1982), pesquisadora americana do campo do letramento, proporcionaram a mesma cunhar a expressão ‘eventos de letramento’. Segundo Street (2003), Heath “[...] descreveu um “evento de letramento” como ‘qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos’” (p. 6).

A partir da expressão eventos de letramento Street propõe o conceito prática de letramento como uma forma de perceber aspectos que possibilitem encontrar padrões nesses eventos, de maneira que a essas práticas sejam atribuídos significados dentro de um contexto social e ou cultural mais amplo. Assim,

O conceito das práticas de letramento tenta tanto tratar dos eventos quanto dos padrões que tenham a ver com o letramento, tratando de associá-los a algo mais amplo, de uma natureza cultural e social. Parte dessa amplificação tem a ver com a atenção dada ao fato de que trazemos

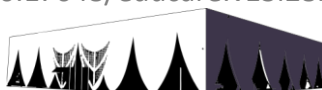


para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003, p. 7).

As ações observadas na sala de aula constituem-se como eventos de letramentos em que é possível perceber padrões os quais são significativos para as crianças e para a professora da turma, constituindo assim práticas de letramento. Ao mesmo tempo, esse contexto institucional escolar em que a pesquisa foi realizada, localiza-se em uma realidade ainda mais ampla, que é a de uma comunidade rural. Os dados que apresentamos na próxima seção mostram particularidades das práticas letradas dessa turma de pré-escola, ao mesmo tempo possibilitam uma problematização quanto a relação dessas práticas com a realidade do contexto rural, em que estão inseridas. Dessa forma, passamos a descrever eventos de leitura e escrita, articulados com a oralidade, que ocorrem na rodinha, os quais entendemos como uma prática de letramento da turma de pré-escola investigada.

### **3. Práticas orais letradas em uma turma pré-escolar do campo: quais especificidades?**

Um dos pontos que destacamos neste trabalho são os padrões observados no momento da rodinha, ou seja, além da rotina da aula, apresentada anteriormente, há também uma rotina desenvolvida na rodinha. No quadro a seguir, apresentamos quatro momentos que identificamos nas aulas observadas, os quais representam a sequência da rodinha na turma participante da pesquisa.



## Quadro 3 - Sistematização da Rodinha por momentos

Rotina Rodinha	
<b>1º momento</b>	Professora problematiza com as crianças os dias da semana, o mês, o tempo, através de questionamentos como: Que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia será amanhã? Como está o dia hoje?
<b>2º momento</b>	Professora problematiza com as crianças o número de alunos através de questionamentos como: quantos alunos vieram hoje? Quantas meninas? Quantos meninos? Quantos ficaram em casa?
<b>3º momento</b>	Crianças formam uma fila em frente à professora para abraçá-la.
<b>4º momento</b>	Crianças contam as novidades e/ou leem os livros que levaram para casa anteriormente.

Fonte: Pesquisa e caderno de campo a partir das observações

No quadro 3, indicamos a sequência que geralmente é seguida na turma e quando a mesma não é realizada as crianças questionam e salientam a necessidade de retomar a rotina. Um exemplo disso foi no dia que conversamos com elas antes da rodinha e Tatá salientou: “A gente esqueceu de contar quantos tem” (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014<sup>v</sup>) e logo após, Mc Gui completou: “E que dia é hoje” (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/ 2014). Nesse sentido, é possível perceber que a rotina da rodinha se constitui como uma prática de letramento (STREET, 2003) em que padrões são respeitados, funções e significados são percebidos pelo grupo investigado.

Das atividades desenvolvidas na rodinha, apenas a situada no terceiro momento não é permeada pela escrita, tendo em vista que nos 1º e 2º momentos a professora utiliza como suportes o quadro de giz e os cartazes dispostos na sala de aula como registros, e no 4º momento o suporte escrito é o livro.

A partir dos dados referentes à rotina da rodinha nos 1º e 2º momentos, citados no quadro 3, identificamos a existência de dois modos interacionais



distintos, um em que o diálogo se dá por intermédio de questionamentos da professora, pois é ela quem conduz a conversa, e as crianças respondem às perguntas, e outro em que as crianças falam e direcionam os assuntos discutidos e a professora escuta e intervém. Esses diferentes modos de interações na rodinha demarcam ainda os distintos papéis que cada sujeito ocupa neste espaço.

Segundo Castanheira (2010), as escolhas discursivas realizadas pela professora e pelas crianças dão forma às características de um determinado grupo social e são modeladas por essas características. Para ela,

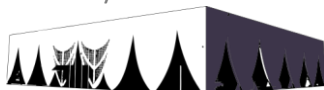
As escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros. A mesma situação acontece com relação aos alunos que se envolvem em práticas discursivas. Eles também enfrentam a necessidade de fazer escolhas sobre como se posicionar no grupo [...] (CASTANHEIRA, 2010, p. 50).

Nesse sentido, por meio das observações realizadas na turma de pré-escola percebemos que as escolhas, tanto da professora quanto das crianças são modificadas no decorrer da aula, as quais estão relacionadas com os objetivos de cada atividade. No primeiro e segundo momentos da rotina da rodinha, apresentados no quadro 3, percebemos a primeira característica interacional citada acima. O excerto a seguir é a transcrição de um evento de letramento<sup>vi</sup> em que a professora direciona a conversa e as crianças respondem conforme sua solicitação.

*Excerto 1:*

**P.** Então, que dia é hoje? / **Josefina.** Quarta-feira. / **P.** Ah, muito bem. (professora começa a escrever no quadro o dia da semana)[...]. / **P.** E amanhã? Se hoje é quarta que dia é amanhã? / **Josefina.** Sexta-feira. / **P.** Não. / **Raíssa.** Quinta. / **P.** Quinta-feira. / **Mc Gui.** Quinta-feira? (vira para a Nicole). (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014).

No excerto 1, o diálogo é conduzido pela professora, pois é ela quem realiza os questionamentos e aceita ou refuta alguma colocação das crianças,



registrando no quadro as informações referentes ao que está sendo problematizado no momento, neste caso, o dia da semana, o mês e o ano. Também é evidente que a professora inicia o turno de fala, ou seja, por meio de questionamentos ela direciona e estabelece um modo de diálogo com o grupo. Ao mesmo tempo, as crianças respondem, de forma direta, ao que foi perguntado uma vez que as possibilidades de resposta são restritas. Segundo Manrique e Rosemberg (2000, p. 32):

Os direitos de participação das crianças e também suas responsabilidades na produção da conversa estão muito restritos ao controle do professor (a), controle que fica evidente, não só porque é ele/ela quem fala a maior parte do tempo e a quem se dirige a atenção e as intervenções das crianças, mas também porque geralmente formula perguntas fechadas que limitam a participação das crianças a uma breve resposta ou frase elíptica.

Considerando que esse modo de diálogo apresentado no excerto 1 foi evidenciado todos os dias em que observamos a aula, é possível afirmar que existe um padrão de comportamento, em que a professora pergunta e as crianças respondem, constituindo-se, dessa forma, em uma prática de letramento. A relação e os sentidos estabelecidos no momento da rodinha são compartilhados entre seus participantes e os sentidos atribuídos à escrita dependem dos contextos e das instituições em que elas foram vivenciadas (STREET, 2003).

No excerto 1 a escrita não se configura como eixo principal, mas como registro, são as práticas orais que propiciam as reflexões do grupo. No diálogo a professora utiliza o quadro para registrar o dia da semana, esse registro fica exposto para visualização das crianças, entretanto, a aquisição da compreensão da dinâmica temporal deu-se a partir do diálogo da professora com as crianças. Segundo Marinho (2010, p. 80) “[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita”.

Para Kleiman (1995), antes mesmo de serem alfabetizadas as crianças são letradas, no sentido de terem estratégias orais letradas. Para ela, as práticas de





letramento das crianças mudam de acordo com as condições de uso da escrita em determinado momento da aula. Ou seja, a forma como as crianças respondem à professora na rodinha é diferente, por exemplo, do momento em que contam história. Essa diferença fica bastante evidente ao compararmos o diálogo no excerto 1 e o diálogo a seguir referente a um momento de contação das novidades realizado por uma criança na rodinha:

*Excerto 2*

**Josefina.** Sabia que eu e o meu pai. / **Oso.** Não conta mentira Josefina. / **Josefina.** Fomos lá no barco e nós pesquemo, eu pesquei um camarão desse tamanhinho (movimenta as mãos imitando o tamanho do camarão). / **P.** Agora não é época de camarão né Josefina. Quando é que se pesca camarão? / **Josefina.** É inverno. / **P.** Quando é que tem camarão na Ilha? / **Larissa.** No verão. / **P.** No inverno? / **Larissa.** No verão. / **Josefina.** Só tem peixe. / **Josefina.** Aí, eu e o meu pai, pesquemo um peixinho desse tamainho (movimenta as mãos imitando o tamanho do peixe) (TRANSCRIÇÃO DIA 5/6/2014).

No excerto 2, percebemos que a interação desenvolvida no decorrer do diálogo, corresponde ao segundo grupo de características interacionais identificado na rodinha, uma vez que as crianças sugerem o assunto a ser discutido, neste caso Josefina é quem decide falar sobre a pesca e também quem modifica a situação, segundo seu interesse e necessidade. Essa mudança no modo de participação das crianças indica que o propósito da atividade de contação de novidades é outro e que, portanto, sua forma de interação também se altera. Para Castanheira, Green e Dixon (2007) o letramento é “[...] um processo dinâmico em que o significado de ação letrada é continuamente construído e reconstruído por participantes, quando se tornam membros de um grupo social”.

Da mesma maneira, Castanheira (2010, p. 28) ainda ressalta que:

Por meio da vivência em uma comunidade particular, um indivíduo desenvolve conhecimento das práticas características do grupo – como e quando as coisas devem ser feitas, faladas, escritas – e desenvolve, também, capacidades para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional. Dessa forma, as ações individuais implicam um processo contínuo (nem



sempre consciente) de interpretação de escolhas de como, quando e com que propósito agir como membro de um determinado grupo.

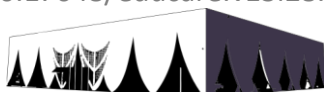
Assim, a partir da percepção por parte das crianças de que o momento da contação das novidades é um espaço que lhes possibilita maior liberdade de expressão, surgem diversos assuntos, os quais não necessariamente estão relacionados ao ambiente escolar. Diferente do excerto 1, no excerto 2 é possível identificar aspectos da cultura local na fala das crianças, os quais não eram o assunto em pauta na aula. Segundo Manrique e Rosemberg (2000), a participação da criança em atividades de construção colaborativa do discurso, mediadas por um adulto, possibilita a mesma desenvolver não apenas aspectos linguísticos, mas também socioculturais, os quais se tornam significativos por estarem relacionados à realidade em que a criança está inserida.

No caso do excerto 2, a forma de interação da professora também difere da realizada no excerto 1, uma vez que retoma e esclarece aspectos que surgem no decorrer dos diálogos. Assim, ao perceber que Josefina, ao contar a história, equivoca-se no que diz respeito à época em que é realizada a pesca do camarão, a professora participa com o intuito de corrigi-la, recorrendo a um conhecimento que é específico da realidade da criança. No excerto 3, também é possível perceber aspectos da cultura local que surgem no decorrer da contação de novidades da rodinha. Nesta situação, Nicole explica como alimenta seu coelho, conforme excerto a seguir.

### *Excerto 3*

**Nicole.** Sabe também que eu do batatinha pra ele e cenoura. E sabe que o meu coelho também come chapelinha. / **Mc Gui.** Que nem o meu. / **P.** O que que é isso? / **Mc Gui.** Chapelinha é verde. / **P.** Chapelinha? / **Naiara.** É uma coisa assim (faz um movimento de círculo com a mão), que tem ali dentro daquele valo ali que vai pra minha casa. / **Pesquisadora.** É uma planta? / **Mc Gui.** É uma roda verde. / **Naiara.** E tem uma coisinha assim (faz movimento com a mão de baixo para cima). / [...] **P.** É um cogumelo? / **Mc Gui.** Não, não é. / [...] **P.** Ele nasce no seco? / **Luan Santana.** Nasce.

**P.** Ela dá pro coelho (dirigindo-se para a pesquisadora). / **P.** É chapelinha?(dirigindo-se para a Nicole). / **Cças.** É. / **Michel Teló.** Chapeuzinho. / **Mc Gui.** Não é chapeuzinho, é chapelinha. / [...] **P.** Não



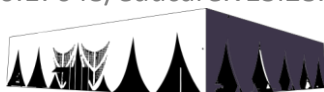
conhecia isso aí, vamos ter que sair por aí pra mim conhecer agora. / **Naiara.** Ali indo pra minha casa tem. / **P.** Tem? / **Naiara.** Tem, no valo [...] (TRANSCRIÇÃO DIA 1/10/2014).

No excerto 3 a professora questiona as crianças por meio de perguntas abertas, diferente dos exemplos anteriores, possibilitando assim diferentes respostas, qualificando a interação e ampliando possibilidades para emergir aspectos da realidade local. Neste caso o padrão de interação aproxima-se do que Manrique e Rosemberg (2000), embasadas em Wells (1985), chamam de “conversaciones exploratorias”. Para elas, esse tipo de conversas exploratórias ocorre a partir do momento em que as crianças colaboram com o diálogo sugerindo alternativas, ampliando conceitos, discutindo e debatendo, sem monopolização da conversa.

No caso do excerto 3, as crianças não apenas colaboraram com o diálogo, como tiveram o domínio da temática discutida, ampliando suas possibilidades de participação. Dessa forma, elas passaram a ser informantes de um conhecimento que lhes é próprio e, ao mesmo tempo, o modo de participação da professora proporcionou às crianças desenvolverem habilidades comunicativas para participar e colaborar com o diálogo, através de questionamentos exploratórios, como, por exemplo: “P. O que é isso?”; “P. Ele nasce no seco?”; “P. É um cogumelo?”.

Segundo Marinho (2010), o conceito de letramento se estabelece a partir da inter-relação com a oralidade, em um movimento de interdependência, constituindo-se, assim, a oralidade como um contexto facilitador do letramento. Nesse sentido, é possível afirmar que os eventos norteados pela oralidade, podem ser entendidos como letrados na medida em que “[...] podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito” (MARINHO, 2010, p. 81), sem fazer uso específico da leitura e da escrita.

Assim, os diálogos aqui apresentados nos excertos, demonstram práticas orais de letramento da turma investigada entendendo que, na medida em que



interagem e pensam sobre a escrita, as crianças e a professora estão construindo estratégias orais letradas, que contribuem no desenvolvimento linguístico da turma. Essa concepção parte do princípio de que a escrita e a oralidade não são conhecimentos distintos, mas interligados e complementares. No excerto 1, a escrita foi utilizada a partir do diálogo, ou seja, através da oralidade a compreensão dos conhecimentos foi se estabelecendo. Diferentemente, nos excertos 2 e 3, a escrita não se fez presente como forma de registro, entretanto, o processo de interação entre professora e crianças proporcionou a construção de um discurso oral letrado, na medida em que foram construídas estratégias discursivas orais que se constituíram no contexto da escrita.

Em suma, os eventos problematizados neste artigo demonstram que as crianças e a professora estabelecem estratégias orais letradas, que são modificadas a partir das condições de uso da escrita nos diferentes contextos em que estão inseridas. Essas atividades desenvolvidas no primeiro, segundo e quarto momentos da rodinha demonstraram dois tipos de letramento presentes na turma, os quais se diferenciam de outros momentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos e discutimos dados de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer as práticas de letramento desenvolvidas pelas crianças e pela professora de uma turma de pré-escola da Escola Municipal Apolinário Porto Alegre, localizada na Ilha dos Marinheiros, município do Rio Grande/RS. A análise dos dados revelaram a existência de dois eixos principais nas práticas letradas do grupo investigado: i) a oralidade e ii) a interação, os quais foram identificados em situações vivenciadas na rodinha, a qual entendemos como principal prática de letramento (STREET, 2003) da turma investigada, uma vez que diversos eventos de letramentos foram identificados.

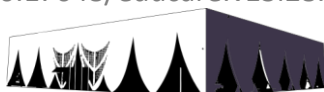


Os diferentes momentos da rodinha revelam a compreensão por parte das crianças e da professora, da existência de uma rotina e da recorrência de atividades que se constituíram como padrões para o grupo. Assim, por meio dos eventos vivenciados na rodinha e das conversas interacionais entre as crianças e a professora, percebemos a existência de ações letradas no grupo em que estratégias orais são modificadas a partir das condições de uso da escrita nos diferentes contextos em que estão inseridas. Ou seja, as ações letradas desenvolvidas na turma não são estáticas, mas se modificam na medida em que as situações e as demandas de uso da escrita vão sendo transformadas. Dessa forma, no primeiro momento analisado, em que os dias da semana são problematizados, a professora é quem direciona o diálogo, já no segundo e terceiro momento os conhecimentos são oriundos da realidade das crianças e, dessa forma, são elas quem apresentam as informações.

A partir dessa pesquisa, percebemos que as crianças compreendem que os papéis ocupados em atividades como nas que a professora toma a frente da discussão e as crianças posicionam-se como ouvintes/respondentes, são diferentes daquelas em que elas contam as novidades e, portanto, há maior liberdade para dialogar sendo, dessa forma, a professora a ouvinte. Esse dado demonstra a potencialidade do letramento socialmente situado, tendo em vista que seus usos e funções estão intimamente relacionados com as especificidades de cada contexto e grupo social.

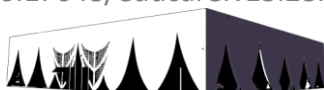
Considerando a especificidade de uma escola do campo, entendemos a relevância de pensar em uma proposta de trabalho que contemple as práticas letradas próprias da turma. Contudo, a pesquisa revelou que os aspectos voltados para a realidade da população do campo emergiram somente a partir das falas das crianças, decorrente dos diálogos desenvolvidos e não como objetivo ou uma proposta de trabalho.

Portanto, partindo da perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2003), entendemos que as práticas de letramento desenvolvidas na turma de pré-escola



resultam tanto de um contexto mais amplo, considerando, especialmente, as políticas educacionais que caminham a passos lentos para a efetivação de objetivos primordiais à educação do campo como a capacitação de profissionais para o trabalho em escolas do campo, quanto de um contexto situado, como a cultura da comunidade local, especialmente aquela desenvolvida no interior da sala de aula, entre a professora e as crianças investigadas. Todos esses aspectos estão presentes nos resultados obtidos na pesquisa, na medida em que eles influenciam e constituem a cultura e as ações por parte das crianças e da professora em sala de aula.

Por fim, cabe colocar que as discussões realizadas neste trabalho indicam que as práticas de letramento desenvolvidas na turma de pré-escola investigada não apresentam de forma significativa aspectos voltados ao contexto do campo, pois pouco se diferem das realizadas em escolas urbanas. Sendo assim, entendemos que a pesquisa contribui para a reflexão sobre a constituição efetiva da Educação Infantil do campo em que princípios e saberes da cultura local sejam considerados como legítimos.



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Brasília : Ministério da Educação, 2010. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>, acesso em março de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/ Parecer 36/2001.** – Brasília: MEC, SEB, 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Aprendizagem contextualizada:** discurso e inclusão na sala de aula. 2. Ed. Belo Horizonte : Ceale; Autêntica, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.. **Práticas de letramento em sala de aula:** uma análise de ações letradas como construção social. Revista Portuguesa de Educação, vol. 20, n. 2, PP. 7-38, 2007. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420202>, último acesso em setembro de 2014.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means:** narrative skills at home and school” in Language and Society. 1982, vol. 11, pp. 49-76.

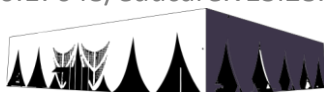
KLEIMAN, Ângela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995, p. 15 - 64.

MANKE, Lisiane Sias. **LEITORES RURAIS: APROPRIAÇÃO ÉTICO-PRÁTICA NOS SENTIDOS ATRIBUÍDOS À LEITURA.** ICH/UFPel - 36ª Reunião Anual da Anped, GT 10, 2013.

MANRIQUE, Ana María B.; ROSEMBERG, Celia Renata. **Leer y escribir entre dos culturas:** El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino. Programa Yachay – Oclade. – Talleres Gráficos D’Aversa e hijos S.A., Buenos Aires, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** Atividades de retextualização. São Paulo : Cortez, 2010.

MARINHO, Marildes. **Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito.** In: MARINHO, M e CARVALHO, GT. (Orgs.). Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2010. P. 33 – 53.



SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Anped, 26<sup>a</sup> Reunião Anual, GT Alfabetização, Leitura e Escrita, Poços de Caldas, MG, 2003.

STREET, Brian. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. Palestra apresentada durante a Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. King's College, Londres, 2003. Disponível em <http://pt.scribd.com/mobile/doc/101654340?width=793>, último acesso em agosto de 2013.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas interculturais sobre letramento**. Filologia, linguística portuguesa, n. 8, p. 465 – 488, 2006. Artigo disponível em [www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876](http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/59767/62876), último acesso em junho de 2014, último acesso em agosto de 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

---

<sup>i</sup> A rodinha era realizada no primeiro momento da aula, em que as crianças organizavam as cadeiras em círculo e, juntamente com a professora, desenvolviam atividades específicas. Sobre a temática da roda em sala de aula consultar o livro “A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos” de Cecília Warschauer (1993).

<sup>ii</sup> No caderno de anotações foram registrados os eventos sociais ocorridos de forma literal, e no diário de campo, as impressões pessoais dos pesquisadores

<sup>iii</sup> Geralmente os livros são levados para casa na sexta-feira, entretanto, se a criança tiver interesse pode levar em outros dias da semana. Não é obrigatório levar livros para casa e a leitura dos mesmos, em geral, é na segunda-feira, caso a criança não esteja presente, ou não queira contar nesse dia, pode contar em algum outro dia da semana.

<sup>iv</sup> As crianças foram identificadas por codinomes escolhidos por elas, a fim de preservar suas identidades, mesmo que a pesquisa não ponha em risco a integridade dos participantes e os dados tenham sido autorizados pelos responsáveis da escola.

<sup>v</sup> As transcrições referem-se às filmagens realizadas durante a pesquisa.

<sup>vi</sup> Entendemos, a partir dos estudos de Heath (1982) e de Street (2003), a rodinha como uma prática de letramento e as diferentes ações desenvolvidas, como eventos de letramento.

Recebido em: 05/02/2018

Aprovado em: 04/07/2018

