

Relações entre oralidade e escrita em uma situação de leitura de um livro de história em uma turma de educação infantil

Gabriela Medeiros Nogueira¹
Letícia de Aguiar Bueno²
Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega³

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve o propósito de compreender as relações entre oralidade e escrita a partir da leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, em uma turma de pré-escola, na Educação Infantil a partir do diálogo identificado em 17 minutos e 45 segundos de filmagem. Partimos do pressuposto de que as estratégias utilizadas pela professora no momento da leitura, promovem um tipo específico de participação das crianças, característico do contexto escolar. A análise foi realizada a partir de Soares (2003), Castanheira, Green e Dixon (2007), Marinho (2010), Kleiman (1995), Manrique (1997, 2007), Manrique e Rosemberg (2000). Os dados da pesquisa revelam que há um padrão que se repete na interação oral, que segue estratégias de reestruturação, repetição e continuação. Esse padrão é instituído pela professora através perguntas, sendo que a participação das crianças se restringe a responder as questões da professora.

Palavras-chave: leitura de história, interação oral, participação das crianças.

Relations between orality and writing in a reading situation of a history book in a class of Early Childhood Education

Abstract

This article aimed to understand the relationship between orality and writing, based on the reading of the book "O menino que aprendeu a ler", in an early childhood education class. It was

¹ Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Doutora em Educação pelo PPGE/ FaE/UFPEL, pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da infância - NEPE.

² Mestre em Educação pelo PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da infância – NEPE.

³ Fonoaudióloga pela UFRJ, Especialista em em Saúde da Família- FURG, Mestranda em educação PPGEDU/FURG, pesquisadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da infância - NEPE

assumed that the strategies used by the teacher at the time of reading promoted a specific type of participation characteristic of the school context. The studies by Soares (2003), Castanheira, Green and Dixon (2007), Marinho (2010), Kleiman (1995), Manrique (1997, 2007), Manrique and Rosenberg (2000) were the main references for this study. Data findings showed that there is a pattern that is repeated in oral interaction, which is set by the teacher through the application of restructuring strategies, repetition and juxtaposition.

Keywords: history reading, oral interaction, children's participation.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de apresentar dados de uma pesquisa que teve por objetivo analisar situações de leitura de livros infantis para crianças não alfabetizadas, em uma turma de Educação Infantil. Escolhemos discutir neste trabalho uma situação pontual, com foco nas interações verbais que ocorreram entre a professora e as crianças a partir da situação de leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”⁴.

Cabe esclarecer, que os dados apresentados e discutidos neste texto, são um recorte de uma pesquisa maior, que teve por objetivo investigar as práticas de letramento vivenciadas por um grupo de crianças que estava em 2009, no último ano da pré-escola, na Educação Infantil e em 2010, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com a pesquisa buscamos compreender as relações entre oralidade e escrita, considerando principalmente o diálogo estabelecido entre os participantes na situação de leitura do livro de história infantil. Partimos do pressuposto de que as estratégias utilizadas pela professora no momento da leitura são características do contexto escolar, o qual espera um tipo específico de participação das crianças.

A análise dos dados foi pautada em Soares (2003), Street (1995), Castanheira, Green e Dixon (2007), Marinho (2010), Kleiman (1995) e Cook-Gumperz (2008). Também foram considerados os estudos das pesquisadoras argentinas Manrique e Rosemberg (2000), Rosemberg e Stein (2010) e Manrique (2007).

4 O livro utilizado pela professora para a leitura da história é de autoria de Ruth Rocha, com ilustração de Elizabete Teixeira, editado pela Quinteto Editorial, 2ª edição, de 1998.

O artigo está organizado em duas seções. Na primeira tratamos da articulação entre oralidade e escrita apresentando os referenciais teóricos que respaldaram as análises dos dados. Entendemos que oralidade é um contexto que propicia as práticas de escrita, e que situações que envolvem a oralidade podem ser entendidas como letradas. Na segunda seção, apresentamos a metodologia da pesquisa e analisamos a situação de leitura de uma história pela professora, considerando a interação oral realizada desde a introdução da história até a leitura propriamente dita. Nas considerações finais, enfatizamos o papel do professor como mediador entre as crianças e o livro, ampliando as possibilidades de compreensão da história. Foi possível observar, a partir da análise da situação de leitura da história, a presença de “padrões interacionais” (CASTANHEIRA, GREEN E DIXON, 2007), em que a professora, na maioria das vezes, lança questões diretas e as crianças respondem de forma curta. Nessas situações, identificamos também, estratégias de repetição, reestruturação e continuação (MANRIQUE, 2007), utilizadas pela professora tanto nos diálogos que precederam a leitura da história, quanto na leitura propriamente dita. Os dados da pesquisa permitem, portanto, reconhecer um modo de participação em situações de leitura de história infantil, característicos do contexto escolar.

INTERFACES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA EM UM CONTEXTO DE LETRAMENTO

Estudos sobre a oralidade e a interação verbal vem ganhando cada vez mais força no campo da alfabetização e do letramento. Do mesmo modo, a oralidade vem sendo destacada em documentos federais disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC. O Parecer nº 20/2009 do CBE/CNE, por exemplo, ressalta que dentre os bens culturais que a criança tem direito ao acesso um deles é a linguagem verbal, o qual inclui a oralidade e a escrita (BRASIL, Parecer CBE/CNE nº 20/2009).

Consta no referido documento que a linguagem escrita é objeto de interesse das crianças muito antes de ser introduzida formalmente na escola e que sua abordagem não pode se dar a partir de uma prática mecânica e sistemática. No contexto da Educação Infantil a escrita precisa ser trabalhada a partir de atividades prazerosas “como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever” (BRASIL, Parecer CBE/CNE nº 20/2009).

A linguagem oral, nessa perspectiva, apresenta-se intimamente relacionada à escrita na medida em que é por intermédio da oralidade que o uso do suporte escrito é problematizado e compartilhado nas práticas com as crianças pequenas. Dessa forma, quando pensamos no direito ao acesso à linguagem verbal, que é um bem cultural, não apenas a escrita, mas a oralidade se torna indispensável ao pleno desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças. O Parecer CEB/CNE nº 20/2009, indica essa relevância à linguagem oral ao ressaltar que sua aquisição:

[...] depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, Parecer CBE/CNE nº 20/2009, p. 15).

O excerto anterior destaca que a oralidade está intimamente ligada às situações vivenciadas no cotidiano e ao modo de participação. Entendemos que ao ouvir a leitura de histórias a partir de um livro, discutir um assunto relacionado a uma reportagem de revista ou de jornal, observar seu relato ser escrito por alguém, dentre outras atividades que são mediadas pela interação oral e o texto, a criança vai compreendendo que existe relação entre a oralidade, a escrita e diferentes suportes textuais.

As distintas formas de participação das crianças em situações que envolvem a oralidade e a escrita, vão possibilitando que elas construam diferentes modos de serem letradas, entendendo sobretudo 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, é possível afirmar que situações que envolvem a oralidade podem ser entendidas como letradas na medida em que “[...] podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito” (MARINHO, 2010, p. 81), sem fundamentalmente fazer uso específico da leitura e da escrita.

As relações entre oralidade e escrita são discutidas por Kleiman (1995, p. 28), a qual entende que “[...] nem toda a escrita é formal e planejada [...]”,

assim como “[...] nem toda a oralidade é informal e sem planejamento [...]”. Para a autora, a interface entre a oralidade e a escrita parte de um contínuo em que a oralidade partilha de traços da escrita, quando há um foco no conteúdo, e a escrita apresenta traços em comum com a oralidade.

A importância de propostas que contemplem temáticas do interesse das crianças foi indicada por Manrique (2007) ao destacar a relevância da interação verbal para a aprendizagem referindo-se, principalmente, à possibilidade de conversas serem transformadas em materiais de leitura e escrita, destacando o enfoque comunicativo da linguagem. De acordo com a referida autora:

[...] os interesses da criança, suas experiências e sua linguagem têm um papel relevante na aprendizagem. Dos relatos que as crianças fazem de experiências compartilhadas, de contos, de todo intercâmbio verbal na aula, surgem os materiais de leitura e escrita. A linguagem escrita retoma seu valor comunicativo: já não se trata de emissões distantes do mundo referencial da criança⁵. (MANRIQUE, 2007, p. 22).

A oralidade evidenciada nos momentos de interação é um aspecto importante na organização do pensamento, na expressão de ideias que influenciam positivamente a leitura e a escrita. Para Manrique (1997), o modo que os professores realizam a mediação com os textos escritos é tão importante quanto o próprio texto, pois através das discussões e dos intercâmbios “[...] as crianças são incentivadas a refletir e a perguntar sobre o que aconteceu, suas causas, conseqüências e significados”. (MANRIQUE, 1997, p. 66).

Quando um adulto interfere no relato de uma criança, por exemplo, recuperando o que foi dito, repetindo sua fala, ampliando o vocabulário ou explicitando informações subentendidas na fala da criança, possibilita uma seqüência na produção oral, propiciando que ela construa um discurso mais coerente e coesivo.

⁵Tradução das autoras do seguinte excerto: [...] los intereses del niño, sus experiencias e su lenguaje tienen un rol relevante en el aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias compartida, de cuentos, de todo intercambio verbal en el aula, surgen los materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recobra su valor comunicativo: ya no se trata de emisiones alejadas del mundo referencial del niño (MANRIQUE, 2007, p. 22)

Nesse sentido, Manrique (2007, p. 25) destaca três possibilidades interativas que podem ser observadas em conversas dos adultos com as crianças. São elas:

Repetições: o adulto repete o que a criança fala [...] **Reestruturações:** o adulto mantém o significado central da emissão da criança, mas introduz mudanças estruturais que implicam em modificar ou proporcionar algum componente ausente na emissão da criança. [...]. **Continuação:** se mantém e se expande o tópico da emissão infantil⁶. (grifo nosso)

Em um momento de interação com a criança, o adulto poderá realizar intervenções de modo explícito, como no caso das reestruturações, onde ele tende a controlar o conhecimento apresentado, por exemplo, quando quer verificar se a criança conhece o significado de uma palavra. O adulto pode fazer referência ao objeto ou a palavra, esperar que a criança apresente suas ideias e depois disso, as redefine, reestruturando à sua maneira o significado apresentando pelas crianças. Isso ocorre também na estratégia da repetição, em que explicitamente o adulto retoma a fala da criança, e de acordo com a entonação dada, ela poderá inferir se o que falou está de acordo, ou não, com o esperado para a situação.

Porém, existem intervenções que ocorrem de modo implícito, ou seja, sem uma interrupção marcada pela fala do adulto, onde ocorre apenas a justaposição das informações sobre o que foi dito pela criança, caracterizando uma continuação em relação a fala da criança. Para Stein e Rosemberg (2010) essas estratégias interativas, que reconceitualizam as emissões infantis, na estrutura narrativa da história, podem promover a aprendizagem pelas crianças. Stein e Rosemberg (2010, p. 48) indicam que “[...] por meio dessas intervenções os adultos facilitam que as crianças recuperem a sequência dos fatos das histórias, identificam os personagens, introduzem frases-fórmulas de

⁶ Tradução das autoras do seguinte excerto: **Repeticiones:** el adulto repite lo que el niño dice [...] **Reestructuraciones:** el adulto mantiene el significado central de la emisión del niño, pero introduce cambios estructurales que implican modificar o proporcionar algún componente faltante en la emisión del niño [...]. **Continuaciones:** se mantiene y expande el tópico de la emisión infantil (grifo nosso)

início e de fim e explicitam os falantes nos diálogos dos contos”⁷, promovendo, desse modo, a reconstrução da história relatada.

Considerando as discussões até então apresentadas, especialmente as categorias destacadas por Manrique (2007), descrevemos uma situação de leitura de um livro infantil realizada por uma professora da Educação Infantil para seus alunos. A seguir, expomos o contexto em que a pesquisa foi realizada, a interação oral realizada na introdução da história e ainda, a leitura propriamente dita.

O CONTEXTO E O PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção descrevemos uma situação de pesquisa em que a professora lê o livro “O Menino que aprendeu a ver”⁸ para seus alunos da Educação Infantil, em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas (RS) em 2009. Essa situação, que teve a duração de 17 minutos e 45 segundos, foi filmada e transcrita para análise. Com o intuito de apreender o máximo de informações possível, a filmagem foi assistida diversas vezes por uma equipe de pesquisadores⁹, sendo que as cenas ou a falas foram transcritas na perspectiva de “[...] representação do evento interacional em si, descrevendo não somente o que aconteceu, mas também como a interação tomou forma”. (SCHNACK, PISONI e OSTERMANN, 2005, p. 1).

Cabe ressaltar que na transcrição não houve preocupação com a forma ortográfica padrão, ou seja, “as marcas” escolhidas para representar a fala não correspondem a pontuação, pausas, disposição das palavras em frase, inclusive, os silêncios foram representados, assim como, volume de voz e entonação. De acordo com Schnack, Pisoni e Ostermann (2005, p. 1)

⁷ Tradução das autoras do seguinte excerto: Por medio de estas intervenciones los adultos facilitan que los niños recuperen la secuencia de hechos de la historia, identifican los personajes, introducen frases-fórmula de inicio y de final y explicitan los hablantes en los diálogos del cuento.

⁸ O livro utilizado pela professora para a leitura da história é de Ruth Rocha, com ilustração de Elizabete Teixeira, editado pela Quinteto Editorial, 2ª edição, de 1998

⁹ Participaram da etapa de transcrição dos dados: Eliane Costa Brião, Taiana Duarte Loguercio, Roberta Barcellos Vieira, Lígia Quadros.

[...] as convenções de transcrição mais comumente utilizadas por quem trabalha com uma perspectiva interacional foram elaboradas por Gail Jefferson e têm sido sucessivamente adaptadas para diferentes contextos por aquelas pessoas que delas se utilizam.

Essas autoras destacam também que, muitas vezes, são os objetivos e as necessidades da pesquisa que orientam a elaboração de estilos e marcas utilizadas no momento de transcrição. Isso significa que quanto mais “microanalítica for a perspectiva de análise, maior detalhamento deverá estar presente na transcrição”. (SCHNACK, PISONI, OSTERMANN, 2005, p. 1). Assim, optamos por colocar ao final de cada linha a letra L e um número, para indicar a continuidade do diálogo, pois entendemos que isso facilita o acompanhamento dos dados que estamos nos referindo na análise.

Desse modo, a fim de melhor compreender a transcrição, criamos alguns códigos e organizamos uma legenda representada no quadro a seguir:

Quadro 1: Legendas para a transcrição das falas

P.	Professora
Cças.	Várias crianças ao mesmo tempo
Cça.	Aluno(a) não identificado(a)
Nome da criança.	Quando identificar o aluno
==	Superposição
(.)	Pausa breve
(...)	Pausa longa
::	Alargamento vocálico ou consonântico

MAIÚSCUL A	Ênfase
-	Interrupção
[]	Descrição da cena
()	Explicação da cena
<i>Itálico</i>	Leitura do livro
“-“	Fala dos personagens do livro
L	Linha

Fonte: construção das autoras

Conforme referido anteriormente, o que está sendo analisado neste artigo é o recorte de uma pesquisa maior realizada a partir de uma perspectiva etnográfica e considerou que “[...] o observador etnógrafo registra a seqüência de atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Na pesquisa mais ampla, foram realizadas 15 observações participantes na Educação Infantil e 13 no Ensino Fundamental, totalizando 28 dias observados. A partir da inserção no campo de pesquisa, obtivemos 36 horas de filmagem e de gravações em áudio e em torno de 400 fotografias. Contudo, neste artigo tratamos de uma situação específica de leitura de um livro de história infantil, filmado em um dia de aula quando as crianças ainda estavam na Educação Infantil.

No dia 11 de dezembro de 2009, estavam reunidos em sala de aula 8 crianças, 3 meninas e 5 meninos e a professora. As crianças, sentadas em volta de duas mesas redondas e a professora em pé com o livro na mão começou a situação perguntando:

Excerto 1:

P. O que tem mais na aula hoje menino ou menina? (L1)

Cças. Menino. (L2)

P. Menino. (L3)

P. Vocês nem sabem, parece que a história foi realmente um acaso (.) por causa dos meninos. (.) Eu vou ler o título da história para vocês. (.) O menino que aprendeu a ver. (...) Mas é só os meninos que conseguem ver? (L4)

Cças. Não. (L5)

Cça. As meninas também. (L6)

No diálogo acima observamos que a professora introduz o assunto com uma pergunta sobre quem está na aula, com o intuito de relacionar a história que será lida para o grupo de crianças ali presentes, sendo que após a resposta, estabelece explicitamente essa relação. Contudo, ao mesmo tempo em que apresenta o título da história “O menino que aprendeu a ver”, a professora lança um questionamento, provocando as crianças a pensarem se somente os meninos que conseguem ver.

O diálogo que precede a leitura da história continua e a professora faz mais questionamentos com o intuito de chamar a atenção das crianças para o contexto da narração. É possível perceber que a fala da professora também propicia a ampliação de vocabulário quando utiliza mais de uma palavra para se referir a uma mesma situação, como é o caso das palavras ‘título’ e ‘nome’ e também ‘escola’ e ‘colégio’, as quais são utilizadas como sinônimos, conforme é possível observar no excerto a seguir.

Excerto 2:

P. Mas a autora deu esse nome, esse título para o livrinho dela ‘O menino que aprendeu a ver’, por que será? Quem será que é o personagem da história? (P7)

Gabriel. Um menino. (L8)

P. Um menino, Gabriel.(.) Muito bem! Será que vai ter meninas na história?(.) (L9)

Cças. Não. (L10)

Cças. Vai. (L11)

P. Que que vocês acham? (L12)

Cça. Não. (L13)

P. Sim ou não? (L4)

Cças. Não. (L15)

P. Não! E esse menino, será que ele é pequeno ou grande? (L16)

[crianças permanecem atentas à fala da professora]

Cças. Pequeno. (L17)

Cças. Grande.== (L18)

P. ==Pequeno. Vocês acham que ele é pequeno? (L19)
Cças. Eu acho que é grande. (L20)
P. Tu acha que ele é grande? (L21)
P. E onde será que ele tá? (.) Aqui na capa, onde vocês acham que ele está? (L22)
[professora aponta para a capa do livro]
Kálita. No colégio. [outras crianças também respondem no colégio] (L23)
[Alan e Otávio levantam para tentar enxergar o livro]
P. Numa escola? Será que ele tá na escola? (.) E tem alguém junto com ele, não tem? (L24)

No excerto 2, além de utilizar sinônimos, possibilitando às crianças diversificar o repertório de palavras e assim ampliar o vocabulário, a professora utiliza outras estratégias para que elas façam inferências sobre a relação entre o título da história e o personagem principal, como, por exemplo, o recurso das ilustrações do livro, que são compartilhadas para problematizar com as crianças em que local a história se passa.

O modo como a professora conduz a conversa antes de ler o livro, propicia que as crianças tenham conhecimento sobre o contexto da história bem como os personagens que fazem parte da mesma. No diálogo transcrito, fica evidente a estratégia de repetição utilizada pela professora ao lançar uma pergunta, ouvir a resposta do grupo e repetir a resposta correta como uma avaliação positiva do que foi dito pela criança, como é possível identificar nas linhas (L3); (L9); (L16) e (L19).

Além das estratégias identificadas nos excertos 1 e 2, percebemos que a professora, em alguns momentos, repete a fala das crianças, porém em forma de pergunta, com o intuito de fazê-las perceberem que a resposta dada não é a esperada. No excerto a seguir é possível visualizar essa estratégia nas linhas (L27); (L29); (L31).

Excerto 3:

P. Quem será essas pessoas? Quem serão? (L25)
Cças. A mãe dele. (L26)
P. A mãe dele? (L27)
Kálita. Buscando ele. (L28)
P. Buscando ele na escola? Então vamos ver, [professora vira o livro para si] vamos começar a ler para ver se TUDO isso que vocês falaram é verdade. Que é um menino que tá na escola, e que a mãe dele busca ele. Vamos ver se tem isso. [professora

abre o livro] Como é que é o título mesmo? [ao perguntar a professora abaixa o livro e fixa o olhar para as crianças]. (L29)
Guilherme. O menino que aprendeu a ler. (L30)
P. A ler ou a ver? (L31)
Ças. A ver. (L32)

De acordo com Manrique (2007), uma das formas que os professores podem ajudar as crianças a se tornarem leitores e ouvintes ativos, é ensiná-los a formular suas próprias questões. Isso pode se dar através do exemplo, ou seja, ao apresentar diferentes tipos de indagações, o professor está ampliando o repertório de possíveis perguntas que podem ser feitas sobre algo. A referida autora destaca também que as crianças precisam lançar mão de conhecimentos anteriores que possuem, ou seja “As crianças também devem ter consciência de que é necessário utilizar o conhecimento que tem para compreender um texto.¹⁰” (MANRIQUE, 2007, p.29).

No trecho (L29) a professora retoma a fala da criança do trecho anterior (L28) e a complementa, aproximando do contexto da história, ou seja, apenas dizer “buscando ele”, não permite compreender que foi a mãe quem buscou a criança na escola. A estratégia de continuação, indicada por Manrique (2007) foi bastante utilizada pela professora, especialmente ao intercalar a leitura com a conversa, em que repete a fala da criança e complementa com outras informações.

Entendemos que essa estratégia também vai ao encontro dos pressupostos de Soares (2009), a qual explica que para que a leitura oral de histórias atinja o objetivo de ampliar os conhecimentos das crianças sobre a função e o uso da escrita, não basta que a mesma seja apenas lida. Para ela, “É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura [...]”. (SOARES, 2009, p. 3).

No final da conversa do excerto 3, a professora pergunta novamente para as crianças o título da história e elas respondem “O menino que aprendeu a ler”. A professora não corrige e não diz que está errado, ela prefere lançar uma pergunta indicando duas possibilidades: “ler”, retomando o que eles disseram e “ver” que é o que faz parte do título. As crianças entendem a estratégia da professora e simplesmente respondem ver.

¹⁰ Tradução das autoras do excerto: Los niños deben también tomar consciencia de que es necesario usar el conocimiento que y tienen para comprender un texto. (MANRIQUE, 2007, p. 29)

Observa-se nos três excertos até aqui apresentados uma sequência estável de interação que se repete no grupo. Na maioria dos diálogos a professora realiza perguntas às crianças a fim de obter as respostas desejadas e, ao mesmo tempo, instigar a curiosidade e a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o contexto da história. Assim, a estrutura interacional nesse momento de introdução da história se desenvolve basicamente em torno de perguntas da professora e respostas das crianças.

Considerando os modos de participação dos sujeitos no grupo, é possível identificar “padrões interacionais” e conhecer como o grupo de crianças e seus professores constroem rotinas, e significam as situações vividas em sala de aula. Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 12) destacam que é necessário criar estratégias para reconhecer como “[...] a vida na sala de aula é organizada e construída por seus participantes”.

O excerto 4, a seguir, demonstra ainda que esse padrão tem seguimento no decorrer da introdução da leitura da história. A professora, segue o diálogo formulando novas perguntas às crianças a fim de contextualizá-las, garantir a compreensão das mesmas e, ao mesmo tempo, provocar a reformulação de respostas não condizentes com a sua expectativa.

Excerto 4

P. Ele tá passando aqui ó [professora com o livro aberto virado para turma, mais voltado para mesa redonda, aponta para a imagem da primeira página], e o que que tem aqui? (.) O que será que tem aqui onde ele tá passando? (L33)

Cça. Uma placa de telefone. (L34)

[professora mostra o livro para as crianças das duas mesas]

P. Uma placa de telefone será? (...) Será que é de telefone? (L35)

Cça. Não. (L36)

Na linha (L35), é possível identificar a estratégia utilizada pela professora para reformular a resposta da criança que não condizia com o esperado por ela. Como forma de não explicitar o equívoco, a professora repete a resposta do aluno, seguida de um novo questionamento, incentivando a criança a refletir sobre a imagem que estava sendo observada, lançando mão,

dessa forma, do que Manrique (2007) categoriza como continuação. Essa posição interrogativa e exploratória sobre a história por parte da professora, partindo das ilustrações presentes no livro, proporciona às crianças visualizarem, dentre outros aspectos, que as letras e as palavras são diferentes das ilustrações e que ambas possuem funções distintas no livro.

No excerto 4, é possível observar mais claramente a utilização do recurso da imagem pela professora para auxiliar na interpretação na história. Segundo Stein e Rosemberg (2010), nos momentos de leitura de histórias o adulto se apoia não apenas no texto lido, mas nas imagens para explicar a informação ou situação relevante.

Brandão e Rosa (2011, p. 43), destacam que “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar história, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. As ilustrações, nesse processo de mediação, são importantes fontes de informação, tendo em vista que elas falam e se expressam por si sós, constituindo-se como conteúdos relevantes em proporção equivalente ao registro escrito. Segundo Baptista (2010, p.10) “[...] as imagens são mais do que meras representações daquilo que o texto verbal diz e não se restringem a explicar algo do texto escrito. As imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentido”.

A estratégia de usar as imagens presentes no livro como componentes da contextualização da história é um posicionamento muito presente nas ações da professora. A observação desses movimentos de leitura da história revelou uma caracterização constante no que diz respeito à apresentação das imagens do livro pela docente. Assim, a ação se deu a partir da seguinte sequência dentre os diálogos que iam sendo desenvolvidos: pausa para realizar o movimento de virar o livro para as crianças e comentar sobre as ilustrações. O excerto a seguir demonstra essa característica.

Excerto 5

[professora mostra o livro para as crianças das duas mesas]
P. E o que será que tá escrito nessa placa? (L37)
Cças. Não sei. (L38)
P. Não sabem? E como é que a gente vai saber o que que tá escrito aqui? (L39)
Kálita. Não passe. [apontando o dedo indicador para o livro] (L40)

P. Não passe? (L41)
Cças. É (L42)
P. E como é que a gente vai saber o que está escrito na placa?
(L43)
Cça. Lendo. (L44)
P. Lendo, muito bem. (L45)

Observamos que ao mostrar o livro para as crianças a professora utiliza o suporte das ilustrações para problematizar com o grupo a escrita como uma forma de registro e comunicação. Conforme pode ser observado na figura a seguir:

Figura 1: Professora lendo história e destacando as ilustrações



Fonte: acervo das autoras

Como é possível observar na figura 1, a professora utiliza a imagem, nesse caso específico, da placa para resgatar a função social da escrita, a partir da estratégia dos questionamentos.

Para Soares (2009) é importante que:

[...] a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto

com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes (SOARES, 2009, p. 3).

Brandão e Rosa (2011), tratando sobre a posição questionadora da professora no momento de leitura de história, também defendem a importância de que possíveis perguntas sejam previamente pensadas para serem utilizadas no decorrer da leitura. Para elas, “[...] o desafio é formular perguntas que façam as crianças pensarem sobre o texto [...]”. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.43).

Ainda no excerto 5, no trecho (L39, L43), observamos que a professora fez uma pergunta e não recebeu a resposta desejada. Neste caso, ela utilizou a própria fala da criança e retornou ao grupo de forma interrogativa, indicando que essa resposta não era a esperada e precisavam reformulá-la. No excerto 6 esse posicionamento também pode ser percebido nas linhas (L49) e (L51), entretanto, nestes casos, a professora repete as falas das crianças e realiza um questionamento a fim de ampliar as possibilidades de respostas, como pode ser observado a seguir:

Excerto 6

- P.** E como é que a gente aprendeu a ler? (L46)
Cças. Na escola. (L47)
Cças. No colégio (L48)
P. Só na escola, será? (L49)
Cça. Em casa. (L50)
P. Em casa também? E a gente lê o que? (...) O que que a gente – (L51)
Cça. Historinha. (L52)
P. Historinha, o que mais que a gente lê? (L53)
Alan Marques. Livro. (L54)
P. Li::vro (L55)
Cça. Tema (L56)
P. Te::ma, o que mais? (L57)
Alan Marques. Livro, aquele dos grandes! [aluno demonstra com as mãos o tamanho do livro] (L58)
P. Livro dos adultos. (L59)

Como é possível evidenciar nos excertos acima, em alguns momentos a professora repete as respostas dos alunos no sentido de confirmar a resposta

correta. Nas linhas (L53), (L55), (L57) e (L59) é possível perceber esse movimento. Em outras situações, como na linha (L45) do excerto 5, a professora não apenas repete a resposta do aluno, como apresenta na sequência uma avaliação positiva através da expressão “muito bem”. Em diversas partes do excerto 6, a professora recorre ao que Manrique (2007) denomina de continuação, pois repete o que as crianças falam e complementa. Nos casos (L51), (L53), (L56), a continuação se dá com uma pergunta para que as crianças digam algo mais em relação ao que foi perguntado.

Essa dinâmica desenvolvida pela professora demonstra uma estratégia de leitura de histórias característica do contexto escolar, configurando-se como uma prática de letramento que Soares (2003) denomina como letramento escolar. Para essa autora, as práticas de leitura e escrita na escola são sistematizadas em prol de seus usos específicos, criando formas próprias de desenvolver as situações de letramento. Soares (2003) salienta que essas práticas podem se configurar como a pedagogização do letramento, fazendo referência a expressão utilizada por Street (1995). Ou seja, a escola se utiliza de práticas sociais de leitura e de escrita e as transforma em conhecimentos a serem ensinados.

O tipo de leitura realizada pela professora em sala de aula, possivelmente se difere dos modos de ler fora da escola, considerando o propósito de reflexão e análise que a professora promove sobre o livro e o conteúdo da história, característica evidenciada no contexto escolar. Assim, a história não apenas é lida, mas explorada a partir da seguinte dinâmica: a professora faz comentários e perguntas, as crianças respondem, geralmente, de forma curta e na sequência a professora avalia.

Dessa forma, a relação e os sentidos estabelecidos nesses momentos de interação são compartilhados entre os participantes, e o significado atribuído à escrita depende dos contextos e das instituições em que elas foram vivenciadas. As estratégias utilizadas pela professora ao explorar a história, através de comentários e questionamentos, a forma de participação das crianças, com respostas curtas, tem relação com as condições de usos da escrita, dos objetivos da ação, os quais demonstram, por um lado uma característica pedagógica do letramento.

Por outro lado, essa abordagem escolar do letramento, através da exploração do livro, proporciona às crianças, ampliarem seus horizontes de compreensão sobre diferentes aspectos da história, como o contexto, a sequência temporal das ações, os sentimentos dos personagens, entre outros. E,

assim, possibilita a criança pensar sobre as funções, organização e estruturação da escrita. Dessa forma, é extremamente importante a atuação da professora como mediadora no sentido de “[...] assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses”. (BAPTISTA, 2010, p.10).

Ao mesmo tempo é interessante destacar que ao formular perguntas, sejam oportunizadas às crianças o uso de diferentes estratégias de respostas. Nos excertos aqui apresentados percebe-se que os questionamentos realizados pela professora, na maioria das vezes, restringem as possibilidades das crianças. Nos casos em que elas não correspondem ao desejado pela professora há uma continuidade dos questionamentos no sentido de alcançar o resultado pretendido.

Para Manrique e Rosemberg (2000, p. 32):

Os direitos de participação das crianças e também suas responsabilidades na produção da conversa estão muito restritas pelo controle do professor (a), controle que se faz evidente, não só porque é ele/ela quem fala a maior parte do tempo e a quem se dirigem 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 elíptica¹¹.

O posicionamento das autoras vem ao encontro da maioria das situações observadas nas transcrições, especialmente no que diz respeito à formulação de perguntas objetivas que restringem as possibilidades de respostas das crianças. Essas escolhas discursivas da professora vão, dessa forma, modelando o tipo de participação constituída na relação interacional, instituindo papéis bastante definidos entre a professora e os alunos. Assim, é

¹¹ Tradução das autoras do seguinte excerto: Los derechos de participación de los niños y también sus responsabilidades en la producción de la conversación están muy restringidas por el control del maestro/a, control que se hace evidente, no solo porque es él/ella quien habla la mayor parte del tiempo y a quién se dirigen la atención y las intervenciones de los niños, sino además porque generalmente formula preguntas cerradas que limitan la participación de los niños a una breve respuesta o frase elíptica.

possível observar que as crianças compreendem que seus papéis nesse momento de leitura da história são de ouvintes/respondentes.

Contudo, mesmo seguindo esse modo de participação, foi possível identificar que em alguns momentos, a interpretação que a criança faz em relação ao que lhe é perguntado, permite alterar o curso do diálogo, como o ocorrido entre as linhas (L46) a (L50) do excerto 6, em que a professora pergunta como se aprende a ler e as crianças respondem onde se aprende. A conversa que segue nesse excerto, gira em torno de onde se pode ler e não mais na intenção inicial da professora.

Em relação a dinâmica interacional, os modos de participação são muito claros para as crianças, na medida em que elas percebem como devem agir e em que situações, como evidenciado no excerto a seguir.

Excerto 7

P. Que mais que a gente pode ler?== (L60)

Kálita. ==Dos pequenos. (L61)

P. Dos pequenos, que mais? (...) [crianças permanecem em silêncio, sem responder a pergunta. Professora segue com livro virado para as crianças, mostrando ainda a mesma página] O que será? O que é isso aqui (.) Que vocês disseram que tem que ler para saber o que é? Uma [a professora espera que as crianças complementem a sua fala]. (L62)

Otávio. Perigo! (L63)

P. Perigo será? É uma (.) placa, é um A (.) – VI. (...) (a professora espera que as crianças complementem a sua fala, mas não recebe resposta). (L 64)

P. Um aviso, um aviso, né. [professora volta o livro para si] Agora eu vou ler para vocês o que que tá escrito aqui. (.) Cuidado, homens em serviço. E alguém falou que tinha a ver com telefone, quem foi? [Nicolas levanta e vai atrás da mesa da professora e logo retorna à sua mesa. Enquanto Alan Marques sorri e aponta o dedo para si, respondendo à professora] (L65)

Ao atentar à linha (L62) inferimos que as crianças ficam em silêncio por entenderem que a professora espera uma resposta diferente da que eles deram no trecho anterior (L61). Na continuidade da conversa, uma criança arrisca uma outra resposta (L63), mas a professora novamente questiona, demonstrando que essa não é a resposta correta (L64). Percebendo que não atenderam ao solicitado pela professora, as crianças ficam em silêncio, demonstrando que não estão conseguindo compreender o que ela está perguntando. A retomada das respostas das crianças pela professora como forma de correção, os turnos de fala das crianças que ficam restritos a frases curtas, as perguntas objetivas da professora e até mesmo os silêncios dizem respeito a uma cultura interacional muito particular constituída pelo grupo.

Os modos de convivência em sala de aula, os diálogos e os padrões interacionais são discutidos por Castanheira, Green e Dixon (2007), Macedo (2005) e Cook- Gumperz (2008). No caso da alfabetização, Cook-Gumperz (2008) afirma que as ‘interações conversacionais’ e a ‘negociação de significados interativos’ construídos cotidianamente são fundamentais à aprendizagem da leitura e da escrita. Para Castanheira (2010), as escolhas discursivas realizadas pela professora e pelas crianças dão forma às características desse 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).

Castanheira, Green e Dixon (2007), também consideram que para entender o significado de letramento e como um grupo ‘aprende a ser letrado’, é necessário analisar de que forma os integrantes do grupo constroem e reconstroem práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. De acordo com as autoras:

Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido (CASTANHEIRA e DIKSON, 2007, p. 10).

Assim, é possível observar que a ação da leitura de uma história no contexto escolar envolve aspectos que vão além do que está literalmente registrado no livro enquanto suporte textual. Considerando a situação aqui apresentada percebemos que a ação realizada pela professora envolve uma série de significados que constituem uma prática letrada do grupo. Essas significações são observadas na medida em que antes mesmo de iniciar a leitura da história a professora utiliza diferentes estratégias para introduzir a temática a ser abordada, proporcionando a aprendizagem de aspectos como: ampliação de vocabulário, contextualização e interpretação da história tendo como auxílio as ilustrações.

Ressaltamos ainda, a presença das estratégias de repetição, reestruturação e continuação, destacadas por Manrique (2007), nos excertos analisados no momento que antecede a leitura de história. Essas estratégias utilizadas pela professora demonstram, por intermédio de questionamentos, que a resposta das crianças não é a esperada. Além disso, promovem inferências sobre a temática abordada e incentivam curiosidade.

Após o diálogo realizado antes de começar a história propriamente dita, o que denominamos de introdução da história, a professora passa para a leitura da mesma. Assunto que tratamos a seguir.

LEITURA DA HISTÓRIA: O TEXTO DO LIVRO

O movimento de introdução da história, a partir do diálogo apresentado na subseção anterior, fica bastante demarcado também para o grupo na medida em que a professora chama a atenção das crianças para o momento em que a história irá ser iniciada efetivamente, como demonstra o excerto 8.

Excerto 8

P. Então agora vamos para a história, vou começar a contar, a ler, [professora vira a página do livro que está voltada para si] e os ouvidinhos bem (.) ligados, e os desenhos eu mostro depois, pode ser? (L66)

Cças. Pode. (L67)

P. No dia seguinte, cedo João foi pro. (a professora espera que as crianças complementem sua fala) (L68)

Alan Marques. Colé::gio. (L69)

P. Colégio. Quando chegaram na esquina a mãe do João falou, “temos que tomar o ônibus, será que vai demorar?” (.) “-Mas que

ônibus mamãe? Nós vamos ter que tomar?” (...) “-Que vai pra sua escola.” (L70)
[a professora vira o livro dobrado mostrando apenas uma das páginas aos alunos] (L71)

A linha (L66) apresenta o momento em que a professora dá o sinal ao grupo de que a história começará a ser lida. O que demonstra uma intencionalidade na ação da professora de demarcar que o livro vai ser lido: “[...] vou começar a contar, a ler, e os ouvidinhos bem ligados [...]”. A professora, ao enfatizar que a história será lida e ao pedir atenção às crianças, indica maior relevância para a leitura do que para a conversa realizada sobre a história.

A ação da professora na linha (L66) demonstra ainda a intenção de indicar aos alunos que a escrita se difere das ilustrações do livro, as quais estavam sendo discutidas até então. Essa ação da professora, de apresentar as imagens apenas após a leitura do conteúdo escrito, como em (L 71), poderia ser interpretado pelas crianças que as ilustrações servem para situar e/ou resgatar a situação contextual da história e que, portanto, a escrita detém informações, detalhes, que não são observáveis nos desenhos, ou seja, a análise das imagens sem a leitura da escrita não é suficiente para compreensão do conteúdo do livro, demonstrando que, não apenas aquilo que vemos, mas também o que falamos “[...] pode ser representado graficamente e que há formas distintas de fazê-lo [...]”. (BAPTISTA, 2010a, p. 104). Assim, a escrita e outras formas de registro se diferem na medida em que possuem funções diversas enquanto linguagens.

A linha (L68) demarca, portanto, o início da leitura da história. Percebe-se que logo na leitura da primeira frase a professora utiliza uma estratégia que será usada diversas vezes ao longo do momento em que realiza a leitura para as crianças. Ao final da primeira frase a professora dá um sinal verbal de que espera que as crianças complementem a sua fala interrompendo a frase antes da palavra final. O grupo, por sua vez, demonstra familiaridade com essa prática, completando prontamente a fala da professora. Em seguida (L69) a fala das crianças é repetida pela docente, como forma de aceitação da resposta dada usando a estratégia de repetição.

A continuidade da história revela a problemática do ônibus que o personagem precisa pegar para ir à escola.

Excerto 9

P. “-E como é que você sabe o que vai pra minha escola?”
Como é que a gente sabe que ônibus a gente tem que pegar?
(L72)

Alan Marques. O ônibus da escola né. (L 73)

Cça. É. (L74)

P. Ele é o da escola né, e quando vocês vão sair de ônibus como é que vocês sabem que ônibus tem que pegar? (...) Como é que vocês sabem qual é o ônibus? Como é que a gente descobre qual é o ônibus? (L75)

Alan Marques. Um ônibus amarelo. (L76)

O trecho (L72) demonstra que a professora utiliza a fala interrogativa do personagem para também questionar o grupo no intuito de incentivar as crianças a refletirem sobre o contexto da história. Neste caso, entendemos que a professora proporciona uma inter-relação entre a informação do texto e o conhecimento das crianças, possibilitando assim uma melhor compreensão do desencadeamento das situações do livro.

No seguimento, a professora faz mais uma série de perguntas (L75) para que as crianças possam chegar à resposta desejada. Possivelmente seu objetivo é elucidar que é preciso ler o nome da placa do ônibus, ou seja, seu intuito é enfatizar a função social da escrita nessas situações. Muitas vezes, o papel mediador, do professor em momentos de leitura de diferentes suportes escritos se torna imprescindível na medida em que ele vai esclarecendo dúvidas, incitando a curiosidade, problematizando aspectos que necessitam ser resgatados.

Brandão e Rosa (2011), destacam que compreender o que foi lido ou ouvido é uma ação que demanda esforço, tendo em vista que muitos elementos novos, referentes à expressão, ao vocabulário ou mesmo ao conteúdo, podem emergir, tornando a tarefa de ouvir histórias uma atividade potencialmente mobilizadora e inquietante. Dessa forma, “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade, não apenas de compreender, mas de apreciar história, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p. 43).

Essa mediação da docente fica bastante clara quando, ainda no trecho (L75), ela usa de uma estratégia denominada por Stein e Rosemberg (2010) de justaposição. Neste caso a professora troca a palavra “sabe” por “descobre” no intuito de ampliar as possibilidades de compreensão das crianças. Para elas,

essa é uma estratégia utilizada para estabelecer a equivalência temática de expressões. Dessa forma, quando ela ressalta: “[...] Como é que vocês sabem qual é o ônibus?” e repete o questionamento trocando palavras com um mesmo sentido de contexto: “Como é que a gente descobre qual é o ônibus?”, a professora dispõe de “[...] movimentos de ampliação para generalizar e expandir o significado dos termos presentes no texto¹²” (STEIN e ROSEMBERG, 2010, p. 55), bem como possibilita a ampliação do repertório de vocabulário das crianças.

Todo esse movimento de mediação da professora, no sentido de contribuir para a compreensão do texto, evidencia um resultado para as crianças, na medida em que, na linha (L76) o menino Alan Marques faz referência ao ônibus amarelo revelando não ter conhecimento da função da escrita nessa situação. No excerto 10, Nicolás (L78, L82, L84) demonstra compreender as pistas contextuais dadas pela professora quando faz referência à forma como a mãe reconhece o ônibus a ser utilizado a partir de alguma informação (possivelmente a placa com o registro de alguma localidade) que fica na parte da frente do automóvel.

Excerto 10

P. Pela cor? (L77)

Nícolas. Por que nele. (L78)

Cça. É (L79)

Cça. É (L80)

P. Por que nele é o que, meu amor? (L81)

Nícolas. Na frente. (L82)

P. Na frente, o que tem lá na frente? (L83)

Nícolas. Lá quando eu vou pro ônibus minha mãe lê, na frente quando quando o ônibus tá vindo. (L84)

P. Pra sabê que ônibus. (a professora espera que as crianças complementem sua fala) (L85)

Nícolas. É. (L86)

P. É né pra não pega o ônibus. (a professora espera que as crianças complementem sua fala) (L87)

Nícolas. Erra::do. (L88)

Conforme é possível observar no diálogo acima, a criança entende que é necessário ler o que está na placa do ônibus para poder saber qual deve ser

¹² Tradução das autoras do excerto: “movimientos de ampliación para generalizar y expandir el significado de los términos presentes en el texto”

utilizado. Para isso, a ação mediadora da professora, se tornou necessária posto que, ao retomar a fala de Nicolas (L81) e insistir na reflexão sobre o questionamento (L83), ela possibilitou à criança compreender o contexto da história e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento do grupo sobre a escrita e suas funções.

Ainda fazendo referência à placa, em outro momento a professora problematiza a questão da escrita a partir de um trecho do livro, como mostra o excerto a seguir.

Excerto 12

P. Quando o ônibus chegou Joãozinho reclamou: “eu não estou vendo Rio Bonito nenhum.” O que Joãozinho via na frente do ônibus era uma placa [com o livro dobrado ela mostra aos alunos apenas uma página, virando-o na direção das crianças] com alguns desenhos assim. Era como ele enxergava a placa (.) e que será que é isso aqui?(.) (L89)

Gabriel. O nome do ônibus. (L90)

P. O nome do ônibus pra quem? (L91)

Cça. Pra ele. (L92)

P. Pra ele né, como ele enxergava o nome do ônibus (L93)

O personagem da história ao afirmar: “eu não estou vendo Rio Bonito nenhum”, demonstra que não domina o código alfabético e que, portanto, as letras impressas na placa do ônibus não tinham significado para ele, eram apenas imagens. Nessa situação, a professora aproveita para chamar a atenção das crianças para o fato de Joãozinho enxergar de forma diferente por não saber ler.

Para Brandão e Rosa (2011) para que a criança tenha interesse pela escrita é necessário, antes de tudo que ela descubra o que é ler, tendo em vista que não se pode ter interesse ou desejo por algo que não se conhece. Segundo as autoras:

[...] para que despertemos a vontade de aprender a ler, é necessário que a criança, primeiro, entenda o que significa ler. Para isso não basta oportunizar seu contato direto com os livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico (BRANDÃO e ROSA, 2011, p. 40).

Assim, a leitura da história desenvolvida pela professora demonstrou uma preocupação da mesma em enfatizar a função e o papel social da escrita com o grupo. Para isso, a professora utilizou diferentes estratégias verbais no momento da leitura no intuito de problematizar aspectos contextuais da história.

A observação da transcrição demonstrou que a mediação da professora se constitui como elemento chave para a compreensão e ampliação dos conhecimentos das crianças mas, ao mesmo tempo, pode se constituir como limitadora na medida que fornece ao grupo possibilidades restritas de respostas. A seguir, apresentamos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos o propósito de apresentar e discutir resultados de uma pesquisa que buscou compreender as relações entre oralidade e escrita. Para tanto, analisamos uma situação de leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, em uma turma de Educação Infantil.

Para tanto, foram considerados 17 minutos e 45 segundos de filmagem e contemplando a conversa que antecedeu o momento de leitura da história pela professora, denominado introdução da história e a leitura propriamente dita.

O modo como a professora conduziu a conversa antes de ler o livro, propiciou às crianças conhecerem o contexto da história, bem como os personagens que fazem parte da mesma. A análise dos dados permitiu identificar uma sequência estável de interação que se repetiu ao longo da situação de leitura de história, em torno de perguntas da professora e respostas das crianças. Contudo, algumas variações foram observadas, por exemplo, a professora: i) repetiu a fala das crianças, porém em forma de pergunta, com o intuito de fazê-las perceberem que a resposta dada não era a esperada; ii) retomou a fala das crianças e a complementou, aproximando do contexto da história; iii) repetiu a resposta das crianças, seguindo de um novo questionamento, incentivando-as a refletirem sobre a imagem que estava sendo observada; iv) repetiu a resposta das crianças e apresentou na sequência uma avaliação positiva através da expressão “muito bem”.

Considerando os modos de participação dos sujeitos, foi possível identificar “padrões interacionais” (CASTANHEIRA, GREEN E DIXON, 2007), conhecer como as crianças e sua professora constroem rotinas, e significam as situações vividas em sala de aula. A partir da análise realizada, percebemos que a repetição, reestruturação e continuação (MANRIQUE, 2007) foram estratégias recorrentes nos diálogos que precederam tanta a leitura da história, quanto a leitura propriamente dita.

Entendemos que, em muitos momentos, os padrões identificados na situação analisada em que a professora realizou perguntas e induziu as crianças a responderem o esperado por ela, pode muitas vezes restringir o modo de participação das mesmas, ao ficarem esperando “pistas” para saber o que devem responder naquele momento. Tendo em vista que o professor é o mediador entre as crianças e o texto, ou seja, é ele quem conduz e delinea o modo de participação em situações de leitura de história em sala de aula, é importante que as questões formuladas possibilitem diferentes análises sobre o texto, ao invés de uma única resposta desejada.

Por fim, esperamos com este trabalho, contribuir para a reflexão de práticas de leitura de histórias para crianças no contexto escolar, que possam promover uma participação mais efetiva e qualificada.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos. In. FRADE, Isabel [et.al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e o trabalho docente** – Belo Horizonte : Autêntica, 2010a, p. 95 – 110.

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

BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester Calland de S. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In. BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester Calland de S. (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011, p. 33 – 52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE nº 20 de 11 de novembro de 2009**. Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009>, acesso em agosto de 2014.

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.

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

COOK-GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. (Org.) [et al.]; **A construção social da alfabetização**; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

GREEN, Judith; DIXON, Carol e ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dezembro 2005.

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.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento**. O uso do livro didático e projetos da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MANRIQUE, Ana María Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In, CUBERES, Maia Teresa Gonzáles (Org.) **Educação Infantil e séries iniciais: articulação para a alfabetização**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 60-72.

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.

MANRIQUE, Ana María Borzone. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

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 escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. – São Paulo : Global, 2003. P. 89 – 114.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na Educação Infantil**. Belo Horizonte, Pátio – Educação Infantil, Ano VII, n.20.jul/out 2009.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra e OSTERMANN, Ana Cristina. **Transcrição de fala: do evento real à representação escrita**. Entrelinhas, São Leopoldo, ano II, nº2, p. 1-8, mai/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject>>, acesso em 02/05/2010.

STEIN, Alejandra. ROSEMBERG, Célia. La de lectura de cuentos en el hogar: matriz de oportunidades de aprendizaje para los niños. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [37]: 39 - 68, setembro/dezembro 2010. Acervo Pessoal.

STREET, Brian. “The schooling of literacy”. In. STREET. Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London : Longman, 1995. P. 106-131.

*Recebido em agosto de 2015.
Aprovado em novembro de 2015.*