

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA RODINHA: PRÁTICAS ORAIS LETRADAS NA PRÉ-ESCOLA

Leticia de Aguiar Bueno

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Rio Grande – RS
lelesvp@hotmail.com

Thais Fernandes Ribeiro Nóbrega

Universidade Federal do Rio Grande – FURG/ Rio Grande – RS
tfrfono@yahoo.com.br

Órgão financiador – CAPES

Eixo Temático - Alfabetização e infância.

RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa que investigou práticas de letramento em uma turma de pré-escola rural de Rio Grande/RS, em 2014. Segue os princípios da etnografia e os pressupostos de Street (2003), Kleiman (1995) e Stein e Rosemberg (2010). Buscamos identificar as estratégias de uma professora num momento de contação de história, refletindo sobre as contribuições dessa ação para o desenvolvimento linguístico das crianças. Esta prática configurou-se privilegiada para a aprendizagem.

Palavras-chave: letramento, oralidade, contação de história.

ABSTRACT

This study is part of a research that investigated literacy practices in a rural pre-school class of Rio Grande / RS, in 2014. It follows the principles of ethnography and assumptions Street (2003), Kleiman (1995) and Stein and Rosemberg (2010). We seek to identify strategies of a teacher in a moment of storytelling, reflecting on the contributions of this action for the language development of children. This practice set up privileged to learning.

Keywords: literacy, orality, storytelling

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar dados de uma pesquisa sobre letramento realizada em uma turma de pré-escola de uma escola rural do município de Rio Grande – RS ao longo de 2014. A perspectiva teórica da pesquisa segue os pressupostos de Street (2003), Kleiman (1995), Marinho (2010) e Stein e Rosemberg (2010). A abordagem metodológica é pautada em princípios da pesquisa etnográfica

(AMEIGEIRAS, 2007; GUBER, 2014) uma vez que buscou compreender, a partir da observação participante, as práticas de letramento desenvolvidas por um grupo de crianças e sua professora em situações de interação em sala de aula.

Dentre as diferentes situações em que a escrita esteve presente ao longo do ano de 2014, escolhemos uma que foi realizada diariamente na turma observada, a qual é denominada pelo grupo de rodinha. Neste texto, apresentamos e problematizamos um momento de contação de história realizado pela professora da turma investigada durante a situação da rodinha, buscando perceber as estratégias utilizadas pela mesma para desenvolver a atividade e, ao mesmo tempo, refletindo sobre as contribuições dessa ação para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Dessa forma, inicialmente apresentamos uma discussão referente a escrita e a oralidade como prática de letramento, depois apresentamos o contexto da pesquisa e, logo após, buscamos compreender as estratégias utilizadas pela professora para realizar a contação da história, de maneira a ampliar os conhecimentos letrados das crianças.

A escrita e a oralidade como práticas de letramento: discussão conceitual

Atualmente é possível afirmar que as práticas de letramento, entendidas como práticas ideológicas (STREET, 2003), estão intimamente relacionadas com as questões da oralidade. Do mesmo modo, a partir dessa perspectiva ideológica, é 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 à outra.

Segundo Marcuschi (2010), até meados da década de 80 os estudos examinavam a escrita e a oralidade como opostas “[...] predominado a noção da supremacia cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de ‘paradigma da autonomia’” (p. 16).

Para Kleiman (1995), “a característica de ‘autonomia’ refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria articulado ao contexto de sua produção para ser interpretado” (p. 21). 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” (p.22).

Entretanto, essa concepção dicotômica entre oralidade e escrita começaram a passar por mudanças a partir da década de 80 (MARCUSCHI, 2010), 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).

Ressalta-se 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 possibilita compreender 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 discussão proposta neste artigo parte desse pressuposto, de que as estratégias orais utilizadas pelas crianças e pela professora investigada se constituem como práticas de letramento, uma vez 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. 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.

Assim, na próxima seção, apresentamos o contexto da pesquisa buscando problematizar alguns aspectos relacionados a uma atividade denominada pela turma como “rodinha”, entendendo a mesma como uma prática de letramento da turma, onde aspectos da oralidade estão em constante interação com a escrita.

O contexto da pesquisa: a rodinha como prática de letramento

Esta pesquisa ocorreu em uma turma de pré-escola composta por 16 crianças, 7 meninas e 9 meninos com idades entre 4 e 6 anos, de uma escola localizada na Ilha dos Marinheiros, no interior do município de Rio Grande – RS. Ao total a escola atende 45 crianças desde a pré-escola até o 4º ano, de uma comunidade que vive basicamente da agricultura familiar e da pesca artesanal.

No decorrer da pesquisa, foram realizadas 10 observações, oito delas em sala de aula e duas em momentos de festividade da escola. Dos oito dias de observação foi possível perceber que em todos eles houve uma atividade denominada pelo grupo como rodinha.

A primeira ação das crianças ao chegarem à escola, depois de cumprimentar a professora, é pegar suas cadeiras de maneira a organizá-las em roda. Assim, as crianças começam a contar, de forma ordenada pela professora, as novidades do dia e/ou a ler o livro infantil que levaram para a casa.

Importante destacar que a professora não determina quem irá falar e também não estipula o tempo de fala das crianças, cada um ocupa o período que entende necessário para contar a história ou alguma novidade. Quando as crianças e/ou a professora entendem que o colega está demorando é proposto o momento de remar, como demonstrado no dia 20 de outubro, em um registro do caderno de anotações: “Quando eles começam a achar que o colega está demorando, alguém propõe: -Vamos remar? Neste caso foi a Melbi¹ quem falou, e todos começam a imitar gestos como se estivessem remando. Eles fazem isso para o colega ir mais rápido” (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 20 de outubro de 2014). Esses momentos sempre são muito divertidos para as crianças, e o colega a quem é chamada a atenção pela demora, acaba rindo junto com os outros.

Outro aspecto importante diz respeito ao período em que ocorre a rodinha. Essa é a atividade que possui o maior tempo de duração na aula. É possível observar este dado a partir do quadro abaixo, onde estão demarcados o horário de início e término da rodinha nos dias em que foram realizadas as visitas.

¹ Os nomes das crianças foram modificados respeitando a privacidade das mesmas. A escolha dos codinomes foi realizada por elas.

Quadro 1 – Relação dos dias e períodos de duração da rodinha

Dia do registro	Período da rodinha no dia	Duração total da atividade no dia
5 de junho	Início – 13h e 10 min Término – 14 h e 30 min	1 h e 20 min
16 de junho	Início – 14 h e 05 min Término – 14 h e 47 min	42 min
30 de setembro	Início – 13 h e 10 min Término – 14 h e 15 min	1 h e 05 min
1 de outubro	Início – 13 h e 15 min Término – 14 h e 15 min	1h
6 de outubro	Início – 13 h e 15 min Término – 14 h e 40 min	1 h e 25 min
8 de outubro	Início – 13 h e 15 min Término – 14 h e 30 min	1h e 15 min
20 de outubro	Início – 13 h Término – 14 h e 43 min	1h e 43 min
3 de dezembro	Início – 13h e 15 min Término – 14h e 48 min	1h e 33 min

Ao observar o quadro acima percebemos que apenas no dia 16 de junho a rodinha ocupou menos de uma hora de aula. Esse fato ocorreu porque a professora disponibilizou um tempo da aula para a realização de uma entrevista com as crianças no âmbito da pesquisa.

Esses dados contribuem na constatação de que a rodinha é uma atividade que faz parte da rotina da turma, em que eventos de letramento ocorrem repetidamente, 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.

Os períodos de observação em sala de aula nos possibilitaram perceber ainda que a rodinha é permeada pela interação direta das crianças entre si e das crianças com a professora através, principalmente, da oralidade. Nesses momentos de diálogo o grupo utiliza os livros infantis, os cartazes da sala e o quadro negro evidenciando diferentes suportes escritos.

Estudos realizados por Shirley Heath, 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). Para ele,

O conceito [...] é [...] bastante interessante, uma vez que permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita, e do qual podemos começar a determinar as características: aqui, poderíamos observar um tipo de evento, um evento de letramento acadêmico, e ali outro, bastante diferente – pegar o ônibus, sentar na barbearia, negociar o caminho (STREET, 2003, p. 7).

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 atribuídas significado 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).

Nesse sentido, entendemos que a atividade da rodinha configura-se como uma prática de letramento dentro da turma de pré-escola investigada uma vez que, inserida em um contexto mais amplo de natureza institucional que é a escola, suas ações constituem-se como eventos de letramentos em que é possível perceber padrões os quais são carregados de significados para as crianças e para a professora da turma.

Dessa forma, passamos a descrever aspectos da rodinha que entendemos contribuir para que essa atividade, em que a leitura e a escrita estão em constante interação com a oralidade, seja entendida como uma prática de letramento da turma de pré-escola investigada.

Um primeiro aspecto a ser mencionado diz respeito aos padrões que são possíveis de serem percebidos nesta atividade, ou seja, além da rotina da aula, há também uma rotina estável desenvolvida na rodinha. A seguir apresentamos um quadro em que sistematizamos a organização da rodinha em momentos, divididos por atividades que se repetem, possibilitando categorizá-las e respeitando a ordem desenvolvida pela turma.

Quadro 2 – Organização da rodinha em momentos.

Rotina Rodinha	
1º momento	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?
2º momento	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?
3º momento	Crianças formam uma fila em frente a professora a fim de abraçá-la.
4º momento	Crianças contam as novidades e/ou leem os livros que levaram para casa no dia anterior.

O quadro acima indica uma sequência que é seguida pelo grupo, quando essa rotina é alterada as crianças questionam e relembram a necessidade de retomar algum ponto. Tal situação foi observada no momento em que algumas crianças contavam novidades e o aluno Tatá² salientou: “A gente esqueceu de contar quantos tem” (TRANSCRIÇÃO DIA 1 DE OUTUBRO DE 2014) e logo após Mc Gui³ completou: “E que dia é hoje” (TRANSCRIÇÃO DIA 1 DE OUTUBRO DE 2014).

Neste artigo, optamos por problematizar um evento de letramento ocorrido no 4º momento da rodinha que diz respeito à contação de história realizada pela professora.

Dessa forma, a seguir problematizamos um momento de contação de história realizado pela professora da turma de pré-escola investigada buscando perceber as estratégias utilizadas pela mesma para a realização da atividade e, ao mesmo tempo, refletindo sobre as contribuições dessa ação para o desenvolvimento linguístico das crianças.

A contação de história na rodinha: estratégias orais letradas na sala de aula

Partindo do pressuposto de que toda a atividade desenvolvida dentro do espaço da sala de aula se constitui como um evento interacional (CASTANHEIRA, 2014, s/p), entendemos que todo ambiente social é constituído a partir da interação entre os participantes em situações comunicativas. Assim, analisar eventos de letramento entendendo-os como eventos interacionais “[...] sustenta o interesse em se examinar

² Nome fictício escolhido pela criança;

³ Nome fictício escolhido pela criança;

como tais situações são construídas, momento a momento, pelos seus participantes e pela análise das consequências que tais construções têm para a vida de indivíduos e/ou grupos sociais a que pertencem” (CASTANHEIRA, 2014, s/p).

No evento apresentado a seguir buscamos compreender as estratégias utilizadas pela professora para a realização de uma atividade de contação de história e, ao mesmo tempo, refletir sobre as contribuições dessa ação para o desenvolvimento linguístico das crianças. O evento foi realizado no dia 22 de maio de 2014 durante uma atividade entendida pelas autoras como uma prática de letramento da turma, a rodinha. A história contada pela professora tinha como título “O rugido do rei leão”.

Uma primeira observação dos dados transcritos proporcionou perceber que o momento de contação da história se constitui como um evento interacional partindo da premissa de que o eixo norteador dessa atividade são os questionamentos e comentários da professora, nos quais a mesma busca resgatar aspectos que contribuem na compreensão contextual das crianças sobre a história.

Além disso, foi possível perceber que esse momento de contação se dividiu em três momentos distintos: problematização inicial da temática, a contação da história, e o resgate dos principais momentos da história contada.

Assim, iniciamos a discussão do primeiro momento sobre a introdução da temática a ser tratada. Antes de iniciar a história a professora utiliza diferentes questionamentos a fim de introduzir o assunto sobre o qual a história vai abordar e, ao mesmo tempo, interar-se dos conhecimentos prévios das crianças sobre o mesmo. No excerto apresentado a seguir é possível perceber esse movimento realizado pela professora:

Situação 1

(crianças e professora sentadas em roda)

Prof. (professora olha para a capa do livro) o Rugido do Rei Leão, quem sabe dizer como é que o leão ruge? Como é que ele faz o barulho dele?

(Crianças movimentam as mãos imitando as garras do leão e produzem som que entendem ser parecido com o rugido do leão)

Prof. Isso mesmo, assim mesmo. E quem é que tem medo de leão?

Cças. (levantam o braço), eu

Cça. Eu não

Cças. Eu não

Prof. E aonde que o leão mora? Quem sabe dizer onde o leão mora?

Osso⁴. Na floresta=

Luan Santana⁵. Selva

⁴ Nome fictício escolhido pela criança;

⁵ Nome fictício escolhido pela criança;

Prof. Na flo- aonde?
Josefina⁶. Floresta=
Érick- Selva (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014)

Esses questionamentos realizados pela professora possibilitam a introdução da temática do livro que é sobre um leão que vive na floresta. Do mesmo modo, ela intenciona compreender se as crianças possuem algum conhecimento sobre o contexto da história. Além disso, a professora também busca ampliar essa informação, questionando sobre os outros ambientes em que o leão pode residir, como na situação a seguir:

Situação 2

[...] Prof. Na selva, na floresta. E aonde mais tem leão? A gente pode ter leão em casa?

Cças. Não

P. Leão é bonzinho ou ele é feroz?

Cças. Feroz

Josefina. Não ele é bonzinho.

Prof. Ele é bonzinho mas a gente não pode chegar perto porque ele se defende né.

Raíssa⁷. É

[...]

Prof. E onde mais tem leão, que a gente pode ir lá e ver o leão? Que ele fica lá preso numa jaula? Aonde? Que tem leão?

Mc Gui. Na floresta

Prof. Na floresta tem leão, mas ai ele fica solto. E aonde que tem os animais que as pessoas podem ir lá visitar? Alguém sabe? Alguém já foi?

[...]

Prof. No zoológico, né?

Raíssa. Eu já vi

Prof. tem um monte de animais que a gente pode ver. E o leão também tem leão lá

Raíssa. É (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014).

Percebe-se no excerto acima que a professora busca ampliar o repertório das crianças sobre os ambientes em que o leão reside. Mesmo que a história se dê no contexto da floresta, a professora percebe a importância de problematizar juntamente com as crianças, que esse é apenas um ambiente dentre outros tantos onde esse animal pode ser encontrado. Na sequência do diálogo a professora vai apresentando pistas para as crianças a fim de que elas percebam de que local ela está se referindo, como no caso do excerto: “E aonde que tem os animais que as pessoas podem ir lá visitar?”.

⁶ Nome fictício escolhido pela criança;

⁷ Nome fictício escolhido pela criança;

Entretanto, ao perceber que essa era uma informação nova para o grupo, ela mesma introduz a resposta: “Prof. No zoológico, né? [...] Prof. tem um monte de animais que a gente pode ver. E o leão também tem leão lá.”

O segundo momento diz respeito à contação da história propriamente dita, onde percebemos alguns aspectos pontuais nas estratégias utilizadas pela professora para a realização dessa atividade.

Inicialmente, nas observações dos dados, referentes ao momento de contação pela professora, percebemos que a mesma se utiliza das ilustrações presentes no livro de forma a confirmar e/ou recuperar informações contextuais da história. No excerto a seguir é possível perceber a ação da professora ao utilizar-se da imagem da coroa, impressa no livro, como uma forma de resgatar o papel social do personagem, o Leão.

Situação 3

(professora mostra o livro para as crianças)
Prof. Olha ele aqui com uma coroa, uma coroa significa que é rei, que ele é o que tem o poder de salvar eles e ele confiou no leão. Só que o leão, olha a cara do leão, como é que tá a cara dele?
Laura – Assustado=
Cças. Assustado
(Professora vira o livro pra si) (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014).

Segundo Stein e Rosemberg (2010), nos momentos de contação de histórias o adulto se apoia não apenas no texto lido, mas nas imagens para explicar a informação ou situação relevante. Esse processo é ainda caracterizado por uma ação estável por parte da professora que diz respeito à demonstração do livro: pausa para realizar o movimento de virar o livro para as crianças e comentar as sobre as ilustrações e voltar o mesmo para si no seguimento da história.

No excerto abaixo também é possível perceber esse movimento.

Situação 4

(professora mostra a capa do livro para as crianças)
Prof. Ele tá feliz aqui?
(crianças olham atentamente para a capa)
Cças. Não
Prof. O que vocês acham?
Osso. Tá feliz
Prof. Ele tá com cara de feliz?
Cças. Não=
Cças. Tá
(professora volta a capa para ela) (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014).

Na situação 4 e ainda na situação 3 é possível perceber que as ilustrações também auxiliam na identificação de aspectos relacionados ao estado interno dos personagens (STEIN e ROSEMBERG, 2010). Ao problematizar, através de questionamentos, a condição pessoal dos personagens buscando atribuir-lhes adjetivos, como no caso: “como é que ta a cara dele?” e “Ele tá feliz aqui?” a professora apresenta informações a fim de que a criança possa refletir e associar emoções aos personagens da história contada.

Ainda fazendo uso das ilustrações, a professora realiza pausas na contação para explicar alguns aspectos pontuais e relevantes a fim de contribuir na compreensão contextual da história pelas crianças. Para isso, ela opta por questionamentos para confirmar se as crianças entenderam. Como no excerto a seguir.

Situação 5

(professora vira o livro para si)

Prof. E aí tiveram uma ideia, o ratinho disse assim: (professora muda o tom de voz e lê o livro) Bah mas eu tive uma grande ideia, lembra-se do avião que caiu na montanha? Vamos retirar o alto falante dele e o microfone. (professora vira o livro para as crianças verem as imagens). O ratinho foi muito esperto, o que vocês acham que o ratinho ia fazer com o alto-falante que é aquilo que faz um barulhão e o microfone? O que é o microfone? (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014).

Além das pausas e questionamentos, observa-se ainda o uso de uma estratégia que Stein e Rosemberg (2010) identificam como justaposição. Para elas, essa é uma técnica utilizada para estabelecer a equivalência temática de expressões. Neste caso a professora utiliza da palavra barulhão para fazer referência à função do objeto alto-falante. Além disso, a utilização de frases explicativas como: “[...]o que vocês acham que o ratinho ia fazer com o alto-falante que é aquilo que faz um barulhão e o microfone?” a professora dispõe de “[...] movimientos de ampliación para generalizar y expandir el significado de los términos presentes en el texto (STEIN e ROSEMBERG, 2010, p. 17)”, bem como possibilita a ampliação do repertório de vocabulário das crianças.

É possível também observar que a professora modifica sua voz no contexto da contação, utilizando vozes diferentes para demarcar cada personagem, atribuindo a cada um uma particularidade. Nas situações de contação de histórias, a entonação, os gestos, a referência às ilustrações e a orientação corporal vão dar lugar a uma configuração

particular (STEIN e ROSEMBERG, 2010), no qual as crianças vão construindo significados, e fazendo isso de modo compartilhado.

Como já salientado acima, após a contação da história, é ainda possível perceber um terceiro momento, que diz respeito ao resgate, por parte da professora, dos principais momentos da história. Ao término da contação, a professora dá início a um processo de questionamentos nos quais busca demarcar, juntamente com as crianças, a sequência dos eventos ocorridos. No excerto abaixo é possível fazer essa observação.

Situação 6

Prof. Quem é que lembra qual é o nome da história?

Josefina. O leão rugido

Prof. O rugido do rei?

Cças. Leão

Prof. Leão. O que que tava acontecendo na floresta que os animaizinhos tavam fugindo?

Larissa. É porque atiraram

Prof. E quem é que tava atirando?

Cças. O caçador

Prof. Muito bem. E o caçador era bom ou era mal?

Cças. Mal

Prof. E aí, o que que o ratinho foi fazer, quando ele viu o caçador?

Cça. Procurar o leão

Prof. Procurar o leão pra pedir o que?

(crianças ficam em silêncio)

Larissa. Se ele ajudasse

Prof. Ajudar porque ele era o rei da?

Cças. Selva (TRANSCRIÇÃO DIA 22 DE MAIO DE 2014).

A observação do diálogo desenvolvido na situação 6 revela a intenção da professora em retomar com as crianças a sequência temporal da história. A importância de desenvolver a noção de tempo e de sequência de eventos na contação das histórias possibilita a compreensão, por parte das crianças, da estrutura de um texto, onde há um início, um meio e um fim. Essa constatação contribui na formação letrada da criança que, posteriormente, no processo de alfabetização, já estará com esse conhecimento construído e solidificado.

Segundo Stein e Rosemberg (2010), ao realizar a contação de histórias para crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, o objetivo deve se dar no sentido de que

[...] los pequeños entiendan que la escritura es una forma de lenguaje y que lo que han dicho o van a decir a continuación está escrito. Cuando los niños comprenden esta relación, comprenden también que la escritura tiene significado y acceden al proceso de alfabetización (p. 57).

Nesse sentido, as estratégias utilizadas pela professora, permeadas por questionamentos e observações ao longo da contação da história, possibilitam às crianças compreenderem as funções da escrita, contribuindo na constituição de um pensamento letrado, no sentido de que as crianças pensam sobre a história, sua estrutura, sua sequência lógica, sua relação com as ilustrações e a relação com elas próprias. Esses conhecimentos, no âmbito oral, contribuirão em um posterior processo de alfabetização, na medida em que alfabetizar-se exige atribuições que vão além da capacidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas.

Dessa forma, compreendemos a importância das práticas orais entendidas como letradas uma vez que elas possibilitam a aquisição de conhecimentos que dizem respeito à cultura oral e também à cultura do escrito. Segundo Kleiman (1995) “[...] nem toda a escrita é formal e planejada [...]” (p. 28), assim como “[...] nem toda a oralidade é informal e sem planejamento [...]” (p.28). Para ela, a interface entre a oralidade e a escrita parte de um contínuo onde a oralidade partilha de traços da escrita, quando há um foco no conteúdo, por exemplo, e a escrita apresenta traços em comum com a fala.

Nos eventos apresentados neste artigo buscamos problematizar a relevância das estratégias da professora ao resgatar, a partir da contação, aspectos referentes a características da história presentes no livro que são inerentes ao registro escrito. Percebemos que o foco da docente não está na dicotomia entre o que é falado e o que está escrito, mas na interlocução dessas duas linguagens em prol do desenvolvimento linguístico da criança. Marcuschi (2010) explica que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia” (p. 17).

Sendo assim a oralidade, apresentada neste artigo, através de um momento de contação de histórias, coloca-se como uma situação privilegiada para a aprendizagem, funcionando como um contexto compartilhado entre criança e adulto, que se configurou como uma prática de letramento e que contribuiu para que a professora pudesse, através do suporte escrito, que foi o livro, desenvolver aspectos importantes sobre a escrita e suas funções e ainda aumentar o repertório oral das crianças.

Referências bibliográficas

AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. **El abordaje etnográfico en la investigación social**. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (Org.). Estratégias de investigação qualitativa. Buenos Aires: Gedisa, 2007. p. 107 – 151.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Evento interacional**. In: FRADE, Isabe C. A. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças C. (Orgs.). Glossário Ceale. Belo Horizonte – MG, 2014. Disponível em www.glossarioceale.com.br, acesso em setembro de 2014.

GUBER, Rosana. **La etnografía: Método, campo e reflexividad**. – 1ª Ed. 2ª reimpr.- Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores, 2014.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school in Language and Society**. vol. 11, 1982. 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.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita : atividades de retextualização** – 10 ed. – 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.

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. **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.