

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD



**A linguagem oral e escrita
no contexto da Educação Infantil
e dos anos iniciais do Ensino Fundamental:
situações de pesquisa no Brasil e na Argentina**

Volume 24

Gabriela Medeiros Nogueira (Org.)

Adriana Bastos Barbosa, Alejandra Menti, Alejandra Stein, Caroline Braga Michel, Celia Renata Rosemberg, Cleuza Maria Sobral Dias, Eliane Costa Brião, Eliane Peres, Florencia Alam, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Gabriela Ortiz Prado, Josefina E. Arrúe, Leticia de Aguiar Bueno, Lígia Maia Julieta Migdalek, Maria Oliveira de Quadros, Roberta Barcellos Vieira, Sidiane Barbosa Acosta, Silvana Maria Bellé Zasso, Taiana Duarte Loguércio, Thais Fernandes Ribeiro Nóbrega

Autores

A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 24



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe de Gabinete

ALINE GOULART DA COSTA

Pró-Reitores

Graduação - PROGRAD

DENISÉ MARIA VARELLA MARTINEZ

Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Extensão e Cultura - PROEXC

LUCIA DE FATIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Planejamento e Administração - PROPLAD

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Infraestrutura - PROINFRA

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Assuntos Estudantis - PRAE

VILMAR ALVES PEREIRA

Gestão e Desenvolvimento de Pessoas - PROGEP

MARIA ROZANA RODRIGUES DE ALMEIDA

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador Editora, Livraria e Gráfica

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Chefe Divisão de Editoração

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Adriana Bastos Barbosa, Alejandra Menti, Alejandra Stein, Caroline Braga Michel, Celia Renata Rosemberg, Cleuza Maria Sobral Dias, Eliane Costa Brião, Eliane Peres, Florencia Alam, Gabriela Medeiros Nogueira (Org.), Gabriela Ortiz Prado, Josefina E. Arrúe, Leticia de Aguiar Bueno, Lígia Maia Julieta Migdalek, Maria Oliveira de Quadros, Roberta Barcellos Vieira, Sidiane Barbosa Acosta, Silvana Maria Bellé Zasso, Taiana Duarte Loguércio, Thais Fernandes Ribeiro Nóbrega

Autores

A linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina



Rio Grande
2014

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Gleice Meri Cunha Cupertino e Ingrid Cunha Ferreira

Revisores: Eliane Almeida Azevedo, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luciano Teixeira Cáceres, Marco Antonio Müller Filho, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega, Vanessa Almeida Matias

Revisores dos textos em Língua Espanhola: Maia Julieta Migdalek e Alejandra Stein

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Dutra

Imagens internas: Caroline Azevedo

Diagramação: Bruna Heller

L755 A linguagem oral e escrita no contexto da Educação

Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: situações de pesquisa no Brasil e na Argentina / Adriana Bastos...; Gabriela Medeiros Nogueira (Org.)....[et al.], autores. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2014.
198 p.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD; vol. 24, ISBN da série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-356-1.

1. Educação. 2. Pré-escola 3. Ensino fundamental. 4. Aprendizagem 5. Letramento. I. Bastos, Adriana. II. Nogueira, Gabriela Medeiros. III. Série.

CDU 372

Catálogo na fonte: Clériston Ribeiro Ramos (CRB10/1889)

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Parte 1: Pesquisas realizadas por pesquisadores argentinos	
Los intercambios en las situaciones de la vida cotidiana de niños preescolares: una oportunidad para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito. Un estudio con niños de dos grupos socioculturales	
<i>Josefina Elena Arrué, Célia Rosemberg.....</i>	13
La planificación de las situaciones de juego en el jardín de infantes.....	
<i>Maia Julieta Migdalek.....</i>	37
Conversar y enseñar palabras: análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina	
<i>Alejandra Menti, Alejandra Stein, Celia Rosemberg.....</i>	55
Narrativas de ficción entre niños de distintas edades	
<i>Florencia Alam</i>	81
Parte 2: Pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros	
O uso do cartaz como suporte textual na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal de Pelotas/rs.....	
<i>Gabriela Medeiros noqueira, Eliane Peres, Caroline Braga Michel.....</i>	103
Alfabetização e letramento: encontros e desencontros entre concepções e práticas de professoras alfabetizadoras.....	
<i>Silvana Maria Bellé Zasso, Cleuza Maria Sobral Dias, Eliane Costa Brião, Lígia Maria Oliveira de Quadros, Roberta Barcellos Vieira, Sidiane Barbosa Acosta</i>	123

O uso do alfabeto e do caderno em uma turma na educação infantil.....	
<i>Gabriela Medeiros Nogueira, Eliane Peres, Letícia de Aguiar Bueno, Thaís Fernandes, Gabriela Ortiz Prado</i>	145
Alfabetização, letramento e cultura lúdica na implantação do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre convergências e divergências entre as propostas nacional e municipal (Pelotas/rs)	
<i>Gabriela Medeiros Nogueira, Eliane Peres, Taiana Loguércio, Adriana Bastos Barbosa</i>	167
Sobre autores	191

Apresentação

Este Caderno Pedagógico foi elaborado coletivamente por pesquisadores brasileiros e argentinos. Trata-se de uma produção resultante da pesquisa “Alfabetização e letramento na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental: aproximações e distanciamentos”, realizada entre 2012 e 2014, a qual contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) por meio do edital ARD 03/2012.

O referido projeto foi desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e do grupo História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; bem como por pesquisadores do Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) da Universidade de Buenos Aires – UBA e do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) da Argentina. Sendo assim, os artigos que compõem este Caderno Pedagógico apresentam resultados de estudos com foco na linguagem oral e escrita, os quais foram realizados tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Caderno Pedagógico está organizado em duas partes: a primeira apresenta quatro textos de pesquisadores argentinos e a segunda quatro textos de pesquisadores brasileiros. Optamos em publicar todas as escritas na língua original, considerando, sobretudo, que o espanhol pode ser lido com facilidade pelo público a quem esse material se destina. Na parte em língua estrangeira, temos o texto “Los intercambios en las situaciones de la vida cotidiana de niños preescolares: una oportunidad para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito. Un estudio con niños de dos grupos socioculturales”. Este tem como propósito analisar três tipos de situações que ocorrem cotidianamente nas casas das crianças: refeições, leitura de histórias e jogos dramáticos.

Tais situações são entendidas como oportunidades para aprendizagem de um estilo de linguagem escrita, uma vez que podem promover o desenvolvimento do uso da linguagem descontextualizada, explícita, com vocabulário preciso e uma sintaxe relativamente complexa, característica da língua escrita. Já o segundo texto, intitulado “La planificación de las situaciones de juego en el jardín de infantes”, investiga as características da explicação oral das professoras para as

crianças em situações de jogos realizados em “cantinhos” na Educação Infantil, que são diferentes ambientes organizados na sala de aula. Os resultados dessa pesquisa indicam que as professoras realizam dois tipos de falas no momento de explicação do jogo, uma mais geral centrada na organização de caracterização dos cantinhos em si e outra centrada nas ações das crianças e nas atividades que deverão ser realizadas.

O artigo “Conversar y enseñar palabras: análisis de los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante la enseñanza de palabras en el jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina” se insere em uma perspectiva psicolinguística que considera relevante a interação social, na qual são produzidas a aquisição e a aprendizagem de vocabulário. Assim, o foco de análise são os movimentos conversacionais que as professoras realizam ao corrigir, reparar, ampliar ou explicar o significado de palavras desconhecidas aos alunos na Pré-escola e no Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa indicam que as professoras dos níveis observados realizam suas intervenções, com o intuito de reparar problemas de compreensão de palavras descontextualizadas. O estudo mostrou também que as professoras do 5º ano corrigem mais do que as professoras da Pré-escola, considerando as imprecisões ou os erros cometidos pelos alunos em relação ao uso que eles fazem de palavras pouco familiares ou desconhecidas. Outro dado relevante é que as professoras da Pré-escola e do 1º ao 3º ano tendem a realizar mais a ampliação do vocabulário do que a correção.

Para encerrar a primeira parte do Caderno Pedagógico, está o texto “Narrativas de ficción entre niños de distintas edades”, cujo propósito é realizar uma análise comparativa entre narrativas de ficção produzidas por crianças de 4 anos em duas condições: na interação com uma criança de 12 anos e em uma situação individual. Os resultados da pesquisa indicaram maior frequência de respostas internas e discurso indireto das crianças de 4 anos na interação com as crianças maiores em relação às interações individuais. A análise qualitativa dos intercâmbios permitiu compreender estas diferenças em função do “andaime”¹ proporcionado pela criança maior.

¹ O termo andaime é utilizado na perspectiva adotada por Bruner, no sentido de dar suporte as aprendizagens, no caso específico desse artigo seria o suporte que as crianças maiores proporcionam às crianças menores nos momentos de interação.

Na segunda parte do Caderno Pedagógico, são apresentados trabalhos realizados por pesquisadores brasileiros. Um destes se intitula “O uso do cartaz como suporte textual na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola pública municipal de Pelotas/RS”, o qual expõe resultados de uma pesquisa sobre o uso do cartaz como suporte textual no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS com uma turma de Pré-escola em 2009, tendo continuidade com o mesmo grupo de crianças no 1º ano em 2010. A análise dos dados revelou diferentes perspectivas nas atividades desenvolvidas na Pré-escola e no 1º ano, indicando uma cisão nas práticas que vinham sendo desenvolvidas na Pré-escola, quando as crianças ingressaram no 1º ano.

O artigo “O uso do alfabeto e do caderno em uma turma na Educação Infantil” apresenta dados de uma pesquisa realizada em uma turma de Pré-escola em Pelotas/RS. Nessa investigação, objetivo foi averiguar práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. O foco da discussão foi o alfabeto e o uso dos cadernos, no cotidiano da pré-escola, considerando que esses aspectos foram problematizados pelos sujeitos investigados. Os resultados da análise dos “exercícios preparatórios para escrita” indicaram uma prática pedagógica preparatória para o Ensino Fundamental.

O texto “Alfabetizações e letramento: Encontros e Desencontros entre Concepções e Práticas de Professoras Alfabetizadoras” tem como objetivo identificar as concepções de alfabetização e letramento que vêm sendo construídas por professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE/RS, nos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí. Analisados os posicionamentos dessas professoras, foi possível organizar a sistematização dos dados em três grandes grupos: apresentação dos conceitos nas perspectivas aqui adotadas, reducionistas e/ou tradicionais; demonstração da dicotomização em que o letramento precede a alfabetização; e indicação das concepções que se aproximam dos pressupostos defendidos neste trabalho. Os dados evidenciaram que as práticas que articulam esses conceitos no cotidiano da sala de aula ainda se revelam um desafio para a maioria das professoras, pois há heterogeneidade de estratégias e de aspectos a que elas referem a esta articulação.

O último artigo deste Caderno Pedagógico “Alfabetização,

Letramento e Cultura Lúdica na Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos: um Estudo sobre Convergências e Divergências entre as Propostas Nacional e Municipal (Pelotas/RS)” apresenta resultados de uma pesquisa realizada que teve os dados entre os anos de 2006 e 2010 e rediscutidos no âmbito do projeto da FAPERGS, no município de Pelotas/RS. Esta teve por objetivo identificar as possíveis convergências e diferenças entre as orientações dos âmbitos federal e municipal, no que se refere à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ênfase no 1º ano, destacando as concepções de alfabetização, de letramento e de cultura lúdica presentes nas propostas das duas esferas. Os dados da pesquisa revelaram que as propostas de ambos os seguimentos convergem quanto à alfabetização e à ludicidade, mas não quanto ao letramento, além disso mostraram que discussão sobre infância indicada nos documentos do MEC inexistia na proposta do município de Pelotas.

Entendemos que este Caderno Pedagógico pode contribuir com os debates no campo da alfabetização e do letramento. Acreditamos ainda que, ao dialogarmos com colegas pesquisadoras argentinas, ampliamos o leque de possibilidades de reflexão sobre práticas que envolvem a aprendizagem da língua oral e escrita, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, bem como na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desejamos a todos uma ótima leitura e muitas aprendizagens.

Gabriela Medeiros Nogueira



Parte 1: Pesquisas realizadas por pesquisadores argentinos

LOS INTERCAMBIOS EN LAS SITUACIONES DE LA VIDA COTIDIANA DE NIÑOS PREESCOLARES: UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE DE UN ESTILO DE LENGUAJE ESCRITO. UN ESTUDIO CON NIÑOS DE DOS GRUPOS SOCIOCULTURALES

*Josefina E. Arrúe
Celia R. Rosemberg*

Resumen

En el marco de una perspectiva sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 2007) el presente trabajo tiene por objeto analizar tres tipos de situaciones que tienen lugar cotidianamente en los hogares— situaciones de comida, de lecturas de cuentos y de juego dramático- considerando las oportunidades que ellas proporcionan a los niños para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito. En efecto, estudios previos mostraron que ciertas características de la interacción que los niños pequeños comparten con los adultos o niños mayores en este tipo de situaciones pueden promover el desarrollo del uso de un lenguaje descontextualizado, explícito, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja, como el que caracteriza a la escritura (Snow, 1983; Chall y Dale, 1995; Dickinson, 2001; Howe, Petrakos, Rinaldi y LeFebvre, 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985, entre otros). El corpus de datos comprende 480 horas de observaciones audiograbadas en los hogares de 20 niños de sectores medios (SM) y 20 niños de poblaciones urbano marginadas (PUM). Se analizaron las siguientes situaciones en las que el niño participaba junto a otras personas: 79 narrativas, 31 situaciones de lectura y narración de cuentos y 157 situaciones de juego dramático que se desarrollaron en la vida cotidiana en los hogares. Para el análisis de los datos se elaboraron categorías de forma inductiva recurriendo a un procedimiento cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). En las narrativas en las situaciones de comida, en la construcción de un mundo ficcional en el juego dramático y en las situaciones de lectura y narración de cuentos, se analizaron las intervenciones de los adultos y de los niños que muestran el uso de recursos lingüísticos que posibilitan en los intercambios orales la elaboración de un texto explícito y descontextualizado y que están, por lo tanto, asociados a un estilo del

lenguaje escrito. Se analizan también los movimientos conversacionales de los adultos y de los niños mayores que pueden generar oportunidades para que los niños pequeños pongan en juego y aprendan estos recursos.

1. Introducción

En este capítulo se presentan parte de los resultados obtenidos en el marco del desarrollo de una investigación más amplia denominada “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos: un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares”².

El trabajo se encuadra en una perspectiva sociocultural (Álvarez y del Río: 1999; Bruner, 1973,1977,1986,1989; Bruner y Sherwood,1976; Ninio y Bruner,1978; Cole,1984,1999; González, Moll y Amanti, 2005; Rogof,1993; Wertsch,1991,1998; Wells,1985,1988,1998,1999; Heath,1983) del desarrollo humano que considera la estrecha interdependencia entre el sujeto y su entorno y pone de relevancia el análisis de las situaciones cotidianas de juego, comida e higiene que configuran la textura de la vida cotidiana de los niños. Se considera que el conocimiento del entramado de dimensiones físicas, sociales y de conocimientos en los sistemas de actividad, así como también el conocimiento del lenguaje que contribuye a la estructuración de estos sistemas de actividad, resulta de fundamental importancia para el estudio del desarrollo infantil temprano y para la comprensión y la atención de las diferencias que se registran en el desempeño de niños de distintos grupos de procedencia en momentos posteriores del desarrollo.

Entre los aprendizajes lingüísticos y discursivos que los niños tienen que realizar en los años preescolares se destaca el desarrollo de un estilo de lenguaje escrito; esto es del estilo discursivo particular que caracteriza a la prosa escrita y que la diferencia del estilo de discurso propio de las interacciones orales “cara a cara” (Chafe, 1985; Snow, 1983). Independientemente de si se produce en la modalidad escrita o

² “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares” Tesis doctoral, Dra. Josefina Arrúe; Directora: Dra. Celia R. Rosemberg, el proyecto fue realizado con el apoyo de SECyT y CONICET.

en la modalidad oral - por ejemplo una conferencia o la narración de una experiencia para una audiencia que no participó de esa experiencia-, este estilo implica el uso de vocabulario preciso, una sintaxis compleja, de formas lingüísticas descontextualizadas en la elaboración de distintos tipos de textos: explicación, descripción, narración, entre otras (Dickinson y Tabors, 2001). Permite que los significados se comprendan independientemente del contexto de la situación (Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988) y puede tener lugar también en la modalidad oral. El aprendizaje de estas estrategias discursivas tiene un importante impacto en el proceso de alfabetización en la medida en que permiten la comprensión y la producción de textos extensos y complejos.

Este trabajo tiene por objeto analizar situaciones espontáneas que tienen lugar cotidianamente en los hogares- situaciones de comida, de lecturas de cuentos y de juego dramático- considerando las oportunidades que ellas proporcionan a los niños para el aprendizaje de un estilo de lenguaje escrito.

2. Investigaciones antecedentes y encuadre teórico

Diversas investigaciones realizadas a partir de fines de la década del 70, principalmente desde la perspectiva sociocultural del desarrollo, han atribuido las diferencias en el desempeño escolar de niños de distinta procedencia socioeconómica y cultural a aspectos relativos a los usos lingüísticos y a los procesos de elaboración de conocimiento en los que se socializan los niños tempranamente en el medio familiar.

Por una parte, una serie de estudios encontraron marcadas diferencias entre niños de sectores medios urbanos y niños de grupos minoritarios -de la comunidad negra (Adger y colab., 1992, Collins y Michaels, 1988; Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988;) e hispana en Estados Unidos (Rogoff, 1993; Martínez, 2003) y niños de la comunidad colla en el noroeste argentino (Rosemberg y Borzone, 1998; Borzone de Manrique y Rosemberg, 2000) - en relación con el uso y dominio de un estilo de lenguaje escrito antes del ingreso a la escuela primaria. Mientras que el habla de los niños de grupos minoritarios se caracteriza por ser muy contextualizada, los niños de sectores medios recurren en mayor medida a recursos del estilo de lenguaje escrito cuando se comunican oralmente.

Por otra parte, numerosas investigaciones mostraron que ciertas características de los contextos de interacción de los que participan los niños pequeños con adultos o niños mayores en la vida cotidiana

pueden favorecer el desarrollo del uso de un lenguaje descontextualizado, explícito, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja, como el que caracteriza a la escritura (Snow, 1983; Chall y Dale, 1995; Dickinson y Tabors, 2001; Howe, Petrakos, Rinaldi y LeFebvre, 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985, entre otros). También se realizaron estudios que mostraron correlaciones positivas entre la participación de los niños en situaciones de discurso extendido, tales como narrativas compartidas, y los logros en la alfabetización en la escuela primaria (Dickinson y Tabors, 2001; Snow y Beals, 2006).

Los estudios que se centraron en las narraciones que tienen lugar en la interacción entre padres e hijos, mostraron que los padres que narran experiencias pasadas junto con sus hijos promueven el desarrollo de las habilidades narrativas que involucra producir un discurso conectado (Fivush, Bohanek, Roberston y Marshall, 2003).

En el marco del proyecto longitudinal The Home–School Study of Language and Literacy Development (Dickinson, Tabors, 2001; Snow, 1991), Snow y Beals (2006) analizaron en poblaciones de sectores medios y de clase trabajadora de diferentes orígenes étnicos en Estados Unidos, la relación entre los recursos discursivos que los niños ponían en juego durante las conversaciones en la comida familiar y el éxito escolar posterior. Los resultados mostraron una correlación positiva entre las oportunidades que los niños tenían en los años preescolares de participar durante las comidas en la elaboración de un discurso extendido y los logros en la alfabetización en la escuela primaria.

Otros trabajos realizados con niños de sectores medios (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1994) y con diferentes grupos socioculturales (Michaels, 1988; Rosemberg y Stein, 2006) revelaron que los adultos colaboran con la organización causal y temporal de las narrativas de los niños e influyen en cómo los niños elaboran las narraciones.

Por otra parte, y en relación con las situaciones de alfabetización de las que participan los niños de diversos grupos sociales, distintas investigaciones mostraron que el tipo de actividades, la frecuencia y el uso de la lectura y la escritura en las experiencias en el hogar, presentan diferencias entre los grupos. Los niños de grupos minoritarios participan de menos situaciones de lectura de cuentos y tienen un menor acceso a libros y otros recursos de alfabetización (Nettles y Perna, 1997; Taylor, 1983). Según el trabajo de Craig y Washington (2006) para muchos de estos niños la mera exposición a la escritura

presente en el entorno -carteles, etiquetas- constituye la primera y casi la única experiencia que tienen con la escritura antes de su ingreso a la escuela.

En diversos estudios se abordaron las diferencias entre familias de diferente nivel socioeconómico y mostraron que en las familias de sectores bajos predomina un uso práctico de la escritura -elaborar listas de compras, leer instrucciones-. Por el contrario, en los hogares de mayor nivel socioeconómico los niños suelen familiarizarse tempranamente con los usos recreativos o educativos de la escritura, tales como la lectura de cuentos y de otros textos y la realización de tareas escolares (Leseman y Van Tuijl, 2006; Reyes, Alexandra y Azuara, 2007; Taylor y Strickland, 1986).

Específicamente, en relación con las situaciones de lectura de cuentos, se ha observado que las intervenciones de las madres que emplean un estilo de discurso explícito, con emisiones extensas e información no referida al contexto del libro y sus ilustraciones se asocia positivamente con los desempeños posteriores de los mismos en la alfabetización (Dickinson y Tabors, 2001).

En nuestro país, el trabajo de Stein y Rosemberg (2012) se centró en la interacción durante la lectura espontánea de cuentos en hogares de sectores urbanos marginados. Los resultados mostraron que diversos interlocutores participan en las situaciones de lectura y que sus intervenciones dan lugar a distintos estilos de interacción. Se observó que en estas situaciones los participantes atendían al mismo tiempo a diferentes conocimientos y habilidades que favorecen tanto la comprensión como la producción de un discurso narrativo, el establecimiento de relaciones causales y temporales entre los eventos del cuento y la lexicalización de dichas relaciones a través del empleo de diversos tipos de marcadores causales y temporales; la superestructura narrativa; la inferencia de los estados internos, los objetivos y las motivaciones de los personajes; el vocabulario abstracto y poco familiar para los niños; y el estilo de lenguaje escrito caracterizado por la presencia de relaciones de subordinación y nominalizaciones que permiten la integración de la información. Estas características de las situaciones de lectura de cuentos en el hogar inciden favorablemente en el proceso de alfabetización.

Diversas investigaciones focalizadas en el estudio de las relaciones entre el juego y el lenguaje mostraron que durante las situaciones de juego, las interacciones entre los participantes- pueden promover el desarrollo del discurso narrativo así como el uso de un

estilo de lenguaje escrito (Chall y Dale, 1995; Dickinson, 2001; Dickinson, St. Pierre y Pettengil; 2004; Howe, Petrakos, Rinaldi y LeFebvre, 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a, Stein, Migdalek y Sarlé, 2012).

El lenguaje es uno de los medios centrales para crear y sostener en la interacción con otros el argumento del juego y desplegar la secuencia narrativa (Seidman, Nelson y Gruendel, 1986; Nelson, 1996). En el juego dramático se requiere hacer cambios de roles que marcan el ingreso al plano de la ficción y transformaciones de objetos de modo verbal explícito para evitar la ambigüedad. De esta manera, se amplían oportunidades para el desarrollo de un estilo de lenguaje descontextualizado, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja (Pellegrini, 1985, Rosemberg, 2009). Además, el juego pone a los niños en situaciones de interacción social con sus compañeros y los obliga a generar intercambios que justifiquen sus acciones y permitan coordinar las acciones con las de otros niños (Sarlé, 2001, Sarlé y Rosas, 2005). Estos intercambios son una oportunidad para el desarrollo del lenguaje.

Como muestran una serie de trabajos (Howe y colabs., 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a, 1985b; Rosemberg, 2008) que estudiaron el habla de los niños en la interacción entre pares durante situaciones de juego sociodramático, tanto en el hogar como en el jardín de infantes, durante este tipo de juego, los niños realizan transformaciones de objetos y transformaciones ideacionales -estas últimas, más abstractas e independientes de los objetos presentes-. En efecto, el juego dramático, al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad. Los niños deben recurrir a formas en las que priman las referencias endofóricas -los elementos que se nombran se definen y caracterizan dentro del texto y no por referencia al contexto de situación-. Asimismo, requieren la definición de los objetos y de los personajes por medio de frases nominales complejas que incluyen modificadores directos e indirectos. Este tipo de juego también promueve el desarrollo del discurso narrativo en tanto que los niños representan eventos de la vida cotidiana y para ello deben analizar y reconstruir la estructura temporal y causal de estos eventos, estructura que es similar a la estructura de las narraciones (Pellegrini, 1985b; Rosemberg, 2009).

En relación con la construcción lingüística del juego dramático Engel (2005) analizó estas situaciones así como también historias

narradas para ilustrar diferencias en las esferas de ficción que se generan en estas situaciones. Sus resultados mostraron que los niños pequeños construyen dos tipos de ficción en los juegos narrativos y en las historias que cuentan: los mundos de “lo que es” (what is), que se basa en eventos de la vida cotidiana, y del “y si” (what if), el mundo de lo implausible, o fantástico. Hacia el tercer año se produce un cambio evolutivo importante con la aparición de “historias puramente verbales”; lo que incrementa significativamente la habilidad infantil para explorar mundos.

3. Metodología

Las situaciones que se analizan en este estudio forman parte de un corpus conformado por 480 horas de observaciones audiograbadas en los hogares de 20 niños de 4 años de sectores medios en las que, por lo menos, alguno de los padres posee educación universitaria completa; y en los de 20 niños de 4 años de sectores urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta³. Las situaciones que se identificaron para analizar son: 79 narrativas, 31 situaciones de lectura y narración de cuentos y 157 situaciones de juego dramático espontáneas.

Para realizar el análisis de la información empírica se elaboraron categorías de forma inductiva recurriendo a un procedimiento cualitativo (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). En las narrativas en las situaciones de comida, en la construcción de un mundo ficcional en el juego dramático y en las situaciones de lectura y narración de cuentos, se analizaron las intervenciones de los adultos y de los niños que muestran el uso de recursos lingüísticos que posibilitan en los intercambios orales la elaboración de un texto explícito y

³ El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación más amplia “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares” (Tesis doctoral, Dra. Josefina Arrúe; Directora: Dra. Celia R. Rosemberg.) El corpus de las situaciones en los hogares de niños de familias de sectores socioculturales urbano marginados ha sido obtenido en el marco del proyecto de investigación “El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas” (Rosemberg, C.R., CIIPME-CONICET).

descontextualizado y que están, por lo tanto, asociados a un estilo del lenguaje escrito.

En los resultados se presentan ejemplos de las diferentes categorías construidas e identificadas en las situaciones con el objetivo de ilustrar cómo aparecen durante la interacción de los niños con sus interlocutores.

4. Resultados

4.1 Lectura y narración de cuentos en el hogar

En este apartado se presentan y analizan dos ejemplos de situaciones de lectura de cuentos que se producen en el hogar de los niños de los dos grupos estudiados.

(1)

Débora (4 años, poblaciones urbano marginadas) busca un libro de “Oscarcito”⁴ y narra el cuento de Caperucita, hace la mímica como si leyera. Participan de la narración Elías (5 años, hermano) y la mamá de ambos.

Débora: Había, acá, había una vez {vez} una niña que wivía {vivía} con su mamá wivía {vivía}. El lowo {lobo} pensó un plan pala {para} comérsela a Caperucita Roja.

Elías: El lowo {lobo} se puso su camisón, se metió en la cama y se escondió muy bien para comérsela a Caperucita Roja. ¡Qué brazos tan grandes tienes! Son para abrazarte mejor.

Débora: Abuelita, qué blazos {brazos} tan glandes {grandes} tienes, son para ablazarte {abrazarte} mejor.

Elías: Ahora cambiamos {dando vuelta a la página}. Abuelita, qué ojos tan grandes tienes, son para mirarte mejor.

Débora: Abuelita, que ojos tan grandes tienes, son para mirarte mejor cariño.

Elías: Abuelita.

Mamá: Hijita.

Elías: ¿Qué?

⁴ El programa “Oscarcito” se elaboró con el apoyo de CONICET, Fundación Care de Alemania y ARCOR su objetivo es promover el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en edad de asistir al Nivel Inicial provenientes de poblaciones urbano marginadas. El libro mencionado pertenece a una serie de libros infantiles con base etnográfica en los que se recuperan situaciones de la vida cotidianas de los niños que viven en poblaciones urbano marginadas. El protagonista es un niño de 4 años, llamado Oscarcito que participa de diferentes actividades junto a familiares y amigos. Además de las situaciones de la vida del protagonista, se presentan actividades y un cuento.

Débora: Hijita.

Elías: Abuelita, qué brazos tan grandes tienes, son para abrazarte mejor, son para oírte mejor, cariño (corrigiendo el relato).

Elías: ¡Abuelita, qué dientes tan grandes tienes! Son para comerte mejor.

Débora: Por suerte pasaba por allí un cazador que al oír el alboroto entró y salvo a Caperucita Roja.

Débora: Le daremos todos.

Mamá: Entonces, lo mató al lobo y lo abrió por la mitad y de adentro del vientre salió la abuelita.

Elías: Todoj {todos} fueron muy felices, la abuela comió la torta y Caperucita Roja respondió que no habla más con el lobo y colorín colorado, este cuento se ha acabado.

Débora inicia la narración oral del cuento de Caperucita con una fórmula de los cuentos tradicionales - *había una vez {vez} una niña que wivía {vivía} con su mamá* -. Domina estructuras discursivas de cierta complejidad, emplea una construcción subordinada adjetiva *una niña que wivía {vivía} con su mamá (...)*-. Reproduce el discurso directo - *Abuelita, qué blazos {brazos} tan glandes {grandes} tienes, son para ablazarte {abrazarte} mejor* -. Es capaz de plantear una secuencia de eventos que respeta la organización temporal de la historia - *Por suerte, pasaba por allí un cazador que al oír el alboroto entró y salvó a Caperucita Roja* – y se expresa empleando vocabulario preciso – *alboroto, salvó*-. Los intercambios brindan oportunidades de hacer uso de términos causales y temporales – *entonces, ahora*-.

La madre de Débora aporta una pista que consiste en una secuencia de eventos que son parte de la continuación de la historia para que la niña termine de completarla -*Entonces, lo mató al lobo y lo abrió por la mitad y de adentro del vientre salió la abuelita*-. En ella utiliza un conector temporal (entonces) y vocabulario novedoso en relación con el registro cotidiano (vientre).

Los participantes por momentos cambian la entonación demostrando que comprenden el sentido de la exclamación - *¡Qué brazos tan grandes tienes!*-; y hacen referencia al libro y establecen una relación entre la secuencia oral que narran y el texto escrito -*Ahora cambiamos {dando vuelta la página}*-.

(2)

Agustina (4 años, sectores medios) y su mamá leen una adaptación del "Martín Fierro" para niños. El texto contiene pictogramas que reemplazan palabras.

Mamá: ¡Ah! ¡Guauuu, guau!

Agustina: Hace tanto que no lo leíamos.

Mamá: Hace un montón que no lo leíamos.

Mamá: ¿Sabés quién es este?

Agustina: Martín Fierro.

Mamá: ((Lee)) Aquí me pongo a cantar, Don Martín Fierro anunciaba cuando a contar empezaba su historia de...

Agustina: Gaucho nuevo.

Mamá: Él tomaba su...

Agustina: Guitarra.

Mamá: Y cantaba sus pensamientos. Pero donde más cantaba era en la...

Agustina: Pulpería.

Mamá: En la pulpería. Así, don Fierro anunciaba con su guitarra el canto y el gaucho que escuchaba luego le iba contestando. Y así se armaba una payada que hacía feliz al gaucho. Él muy tranquilo vivía con su mujer y sus...

Agustina: Hijos.

Mamá: Temprano lo despertaba el gallo con su cantar ¿cómo lo despertaba el gallo?

Agustina: ((imita el canto del gallo)) co co roco .

Mamá: Después tomaba.

Agustina: Mate.

Mamá: Hasta ponerse rechoncho ¿cómo es rechoncho?

Agustina: Gordo.

Mamá: Mientras su mujer dormía tapadita con su...

Agustina: Poncho. {Continúa la lectura}.

La madre de Agustina inicia la lectura compartida, y lee un texto familiar para la niña - *Agustina: Hace tanto que no lo leíamos*- .La dinámica de la lectura funciona como si se tratara de un texto lacunar, la mamá hace silencio para que la niña complete la oración- *Mamá: ((Lee)) Aquí me pongo a cantar, Don Martín Fierro anunciaba cuando a contar empezaba su historia de..., Agustina: Gaucho nuevo*- Agustina es capaz de evocar la palabra que va en ese lugar. La madre de Agustina no se detiene en todas las palabras que podrían resultar vocabulario novedoso – gaucho, pulpería, payada, poncho, Don- pero sí lo hace en otras en las que busca que la niña se aproxime al significado - *Hasta ponerse rechoncho ¿cómo es rechoncho?*-. Debido a que es un texto que han leído en reiteradas oportunidades, se puede suponer que esta es una forma habitual de intervención de la mamá.

El texto que leen contiene conectores de tipo temporal que organizan los eventos de la historia –*cuando, temprano, mientras, luego*

-, consecutivo- *así*-, y adversativo *–pero*-. El texto contiene construcciones subordinadas adjetivas- *el gaucho que escuchaba; una payada que hacía feliz al gaucho*-. Ambas situaciones promueven la adquisición de habilidades discursivas propias del estilo de lenguaje escrito. En los dos ejemplos, las madres intervienen para andamiar la situación. En el primero las intervenciones consisten en: expresar en forma oral eventos de la historia colaborando en la construcción de la secuencia. En el segundo, a través de la lectura y la explicitación de los significados de algunos términos poco frecuentes, colaborando en la comprensión de la historia.

4.2 Las narrativas en las situaciones de comida

El análisis de la producción de narraciones por parte de los niños de 4 años en situaciones de comida identificadas en las 480 horas de observación puso de manifiesto semejanzas y diferencias en la cantidad y el tipo de recursos lingüísticos de las narrativas de los grupos.

Mientras que en sectores medios el total es de 54 narraciones en las poblaciones urbano marginadas es de 25. Asimismo, los resultados muestran que los niños de sectores medios utilizan una mayor cantidad de términos temporales (3,09 vs. 2, 56 en poblaciones urbanas marginadas) y de términos causales y consecutivos (0,54 vs. 0,32) en la producción de narrativas que sus pares de poblaciones urbano marginadas. Sin embargo, estas diferencias no son estadísticamente significativas.⁵

(3)

Mientras merienda, Agustina (4 años, sectores medios), conversa con la observadora sobre lo que sucederá después de las vacaciones, momento en el que la niña comenzará el preescolar.

*Agustina: Y yo **ya** tengo 4 y **ahora** estoy de vacaciones. Estoy en mi casa y **después** voy a empezar la salita de preescolar.*

Observadora: ¿Y tenés ganas?

Agustina: Sí.

Observadora: Es re grande, la salita de 5 años.

(4)

⁵ Según la prueba ANOVA de un factor no se detectan diferencias estadísticamente significativa en el uso de términos temporales ($F(1,24) = .34$, $MSE = 4.82$, $p < .57$), ni en el empleo de términos causales y consecutivos (0,54 vs. 0,32 respectivamente) ($F(1,24) = 1.4$, $MSE = 0.21$, $p < .25$).

Milagros (4 años, poblaciones urbano marginadas) explica a su hermanito menor que no toque un gatito enfermo.

Ariel: ¿Vamo (vamos) galarlo (a agarralo)?

Milagros: ¿A qué cosa? No, ese te agarra enfermedad, ese gato está enfermito.

Milagros: Mi mamá después lo va lleva al doctor (doctor) porque anda con la...

Como se observa en el primero de los casos, Agustina narra un evento futuro y utiliza diferentes términos temporales dentro de su producción –*ya, ahora, después*- que le permiten organizar la secuencia de las acciones y ubicar al interlocutor en relación con el evento futuro que narra.

El segundo de los ejemplos ilustra una situación en la que Milagros fundamenta una advertencia al indicar los motivos por los que se debe evitar una situación, para hacerlo emplea el conector causal *porque*.

4.3 Resultados situaciones de juego dramático

Los resultados mostraron que el juego de tipo dramático es el más frecuente para los niños de los dos grupos. Pero también en este caso se observan diferencias entre los grupos: mientras que los niños de poblaciones urbano marginadas participaron de 45 situaciones de los niños de sectores medios lo hicieron en 112 oportunidades.

El análisis de las situaciones de juego dramático permitió identificar y dar cuenta de las distintas maneras en que los niños dan forma al mundo de ficción en sus juegos recurriendo a diferentes recursos lingüísticos y discursivos. En este sentido, se distinguieron tres tipos de situaciones que se despliegan a partir del uso por parte de los niños de diferentes recursos discursivos para crear un plano ficcional que se diferencia de la realidad: 1) situaciones en la que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos; 2) situaciones en las que por medio de muñecos la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” de la situación lúdica y 3) situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.

En los 3 tipos de situaciones de juego dramático, aunque con una preeminencia mayor en el primer tipo, los niños recurren a recursos discursivos (construcciones causales con “porque”; construcciones de finalidad con “para que”; cláusulas incluidas adjetivas y sustantivas para describir objetos, personajes y situaciones y secuencias instructivas). Como se ha mostrado en un número importante de investigaciones previas el dominio y uso de estilo discursivo es fundamental en el proceso de alfabetización (Dickinson y colabs., 2004; Michaels, 1988, Pellegrini, 1985; Snow, 1983, entre otros).

A continuación se presentan ejemplos de cada tipo de juego dramático y sus características y se presentan situaciones de ejemplo acompañadas por el análisis con el objetivo de ilustrar cada una de estas situaciones.

En el primer tipo de juego dramático (Tipo I) el niño se desplaza simultáneamente en 2 planos de la realidad: el mundo ficcional del juego y el mundo real. Se elabora un discurso narrativo que acompaña la acción dramática creando un “mundo posible” construido a través de transformaciones del mundo real que se realizan de modo explícito y discursivamente. Se caracteriza por el empleo de los siguientes recursos lingüísticos y discursivos:

- marcador discursivo “dale” para asignar roles o sugerir marcos de actividades a dramatizar;
- pretérito imperfecto para situar la acción en un plano diferente del “aquí y ahora”;
- fórmulas de cortesía para negociar el juego;
- futuro perifrástico para hacer avanzar el juego;
- vocabulario preciso, y
- mención y atribución de estados internos.

(5)

Catalina (4 años, poblaciones urbano marginadas) se acerca al lugar en que Victoria y Ayelén juegan a la casita y se integra al juego.

Victoria: Bueno, yo era la mamá.

Victoria: Yo era la mamá ¿dale?

Ayelén: No, ella era mi hija y vos eras la...

Catalina: No.

Victoria: No, era mi hijo. Todos eran hermano de él {el hijo es un muñeco bebote}.

Victoria: Ustedes tienen que ir a la escuela, ¡eh! No, no, no. Bueno, vayan a la escuela, chicos.

Ayelén: **Cati. La seño era la seño de nosotros.**

(...)

En el segundo tipo de juego dramático (Tipo II) la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del contexto lúdico. Suelen ser situaciones de juego compartido en las que los niños recurren a muñecos y asumen cada uno discursivamente el papel de uno de ellos. Muchas veces recuperan temáticas, historias y personajes de películas o programas de televisión. Se caracteriza por el empleo de los siguientes recursos lingüísticos y discursivos:

- discurso directo;
- tiempo verbal presente;
- futuro simple del indicativo en el discurso directo, su uso no habitual en la variable rioplatense contribuye a configurar un registro ficcional que se distingue de la realidad cotidiana;
- directivas para regular la acción, a través de construcciones de obligación con “tener que”; y
- enunciados metalúdicos.
-

(6)

Lautaro (4 años, sectores medios) y Rafael (6 años) juegan con sus muñecos playmobil, los accesorios que traen los muñecos incluidos y otros juguetes.

Lautaro: encontré el bote ((agarrá el auto y quiere empezar a jugar)).

Rafael: ¡No, pará! ((quiere ponerle un sombrero al muñeco)).

*Lautaro: ¡Dale, **no le pongas esto!***

(...)

Rafael: ((aprieta un botón del auto y dispara)) ¡No! ¡Me salió!

*Rafael: ¡**Mira, te puedo disparar cuando quiera!** ¡Mira!*

Lautaro: ¡No, no me dispaes!

*Rafael: ((cambia la voz imita una voz de malo)) ¡**Te dispararé cuando yo quiera!***

(...)

En el último tipo de juego dramático identificado (Tipo III) los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.

El niño de modo verbal y no verbal, mediante dramatizaciones, construye una trama o guión. No se registran transformaciones

explícitas a nivel discursivo ni elaboración por medio del discurso de un plano que se distinga del real mediante recursos tales como el uso de pretérito imperfecto. Los niños recurren para hacer avanzar la acción al uso de futuro perifrástico y al presente.

(7)

Karen (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega a hacer hechizos, están presentes la observadora y su hermana Verónica (6 años).

Karen: ¡Eh! Vainilla y de chocolate! ¡Chi, chi, chi! ((pone dentro de una cacerola de juguete unas chapita y plasticola, luego las toca con la varita)).

*Karen: {a observadora} **estoy haciendo un hechizo ¡Hago un hechizo con esto!** ((mueve los objetos)). Karen: Agua con china y con cuachi, a ver, a ver, a ver, a ver, listo ((abre la plasticola y pone pegamento dentro de la cacerolita)).*

*Karen: **¡Pata de cabra que sea un hechizo rico!** ((toca con la varita la cacerola)).*

Karen: ¡Oh! Salió el hechizo, a chi ((aplaude)).

(...)

4. Conclusiones

Los contextos de crianza en los hogares de poblaciones urbano marginadas y en los hogares de sectores medios presentan entre sí tanto similitudes como diferencias en la cantidad, el tipo y la diversidad de actividades de lectura de cuentos, juego dramático y producción de narrativas en las que los niños pequeños participan. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que los niños de los dos grupos estudiados tienen la oportunidad de participar en estas situaciones.

Aún cuando los niños de sectores medios participan en una mayor cantidad de cada una de esas situaciones que sus pares de poblaciones urbano marginados cabe señalar, sin embargo, que en los hogares de ambos grupos sociales estas actividades constituyen sistemas altamente interactivos en los que el niño pequeño junto con un adulto o niño mayor se aproxima a la actividad particular e intenta participar.

Los niños ingresan a la educación primaria con conocimientos sobre la lectura y escritura que fueron aprendidos durante situaciones de la vida cotidiana; tanto en situaciones referidas específicamente a actividades de lectura y escritura como así también en situaciones de juego dramático donde el lenguaje y juego tienen una relación bidireccional y en situaciones de narrativas compartidas; en las que se

promueve el desarrollo del lenguaje descontextualizado y explícito, propio del estilo de lenguaje escrito (Howe, Petrakos, Rinaldi, y LeFevbre, 2005; Pellegrini, 1985; Dickinson, St. Pierre y Pettengil, 2004; Rosemberg, 2002; Snow, 1983, entre otros).

Si bien se observan diferencias entre los grupos en relación con:

- frecuencia en la que participan los niños de los juegos dramáticos, (Pellegrini, 1985);
 - diferencias en los recursos materiales y el formato de la interacción en la lectura y narración de cuentos, (Anderson-Yockel y Haynes, 1994; Hart y Risley, 1995; Tabors, Roach y Snow, 2001; Weizman y Snow, 2001; Hoff, 2006; Snow y otros, 2007); y
 - en la frecuencia en el empleo de términos temporales, y causales y consecutivos en la producción de narrativas;
- todas estas situaciones brindan oportunidades que promueven el desarrollo del estilo de lenguaje escrito en los niños pequeños.

Cada sistema de actividad -alfabetización familiar (lectura de cuentos), juego (juego dramático) y comida (en las que se producen narrativas)- plantea demandas específicas a los participantes y genera oportunidades para que los niños pequeños se socialicen y pongan en juego y aprendan conocimientos sobre el sistema de escritura y las funciones de la escritura y conocimientos variados sobre diversos aspectos de su entorno. Al mismo tiempo desarrollan formas, estrategias y recursos lingüísticos y discursivos, cuando en las interacciones con otros aprenden a narrar y a argumentar. Los resultados aquí presentados se encuentran en la línea de las teorías psicolingüísticas actuales, con base sociocultural (Nelson, 1996, 2007, 2010; entre otros) que postulan que en el marco de las interacciones que se producen en las actividades conjuntas, tiene lugar simultáneamente el desarrollo discursivo y la adquisición del lenguaje.

Los conocimientos – aprendizajes y desempeños discursivos- así como las experiencias particulares de los niños de poblaciones urbano marginadas y en los niños de sectores medios deben ser contemplados en el ingreso de los niños a la escuela para que a través de una apropiada evaluación de los mismos se propongan formatos de interacción y situaciones de enseñanza que los tengan en consideración para capitalizar y ampliar los conocimientos aprendidos en el medio familiar.

Bibliografía

ADGER, C. y colab. (1992) **Confronting dialect minority issues in special education**: Reactive and proactive perspectives. Proceeding of the Third National Research Symposium on Limited English Proficient Studies Issues.

ÁLVAREZ, A. y del Río, P. (1999). Cultural mind and cultural identity, en: S. Chaiklin, M. Hedegaard, y U. Jensen (Eds.) **Activity theory and cultural historical approaches to social practices** (pp.302-324). Denmark: Aarhus Univ. Press.

Anderson-Yockel, J. y Haynes, W. (1994). Joint picture book reading strategies in working class African American and White mother-toddler dyads. **Journal of speech, language and hearing research**, 37, 583-593.

Borzzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C.R. (2000) **Leer y escribir entre dos culturas**. El caso de las comunidades collas. Aique: Buenos Aires.

Bruner, J. (1973). Learning how to do things with words, en: J. Bruner & A. Garton (Eds.), **Human growth and development** (Pp. 62-84). Oxford: Clarendon Press.

Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R.Schaffer (Ed.) **Studies in mother - child interaction** (Pp. 119-151). Londres: Academic Press.

Bruner, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1989). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.

Bruner, J. y V. Sherwood (1976). Early rule structure: the case of "peekaboo". En R. Harre (Ed.) **Life sentences**: Aspects of the social role of language (pp. 277-285). Londres: Wiley.

Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing, en Olson, D.; Torrance, N. y Hildyard, A. (eds.). **Literacy, language and learning**. Nueva York, Cambridge University Press, pp. 105-123.

Chall, J. S. y Dale, E. (1995). **Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula**. Cambridge: Brookline Books.

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. **Infancia y Aprendizaje**, 25, 3-17.

Cole, M. (1999). **Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro**. Madrid: Morata.

Collins J. y S. Michaels (1988). Habla y Escritura: estrategias del discurso y adquisición de la alfabetización, en: J. Cook-Gumperz (Ed.) **La construcción social de la alfabetización** (Pp. 235-250). Barcelona: Paidós.

Craig, H. y Washington, J. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), **Handbook of early literacy research**, Vol. 2 (pp. 163-172). New York: Guilford.

Dickinson, D. K.; St. Pierre R. B. y Pettengil, J. (2004). High quality classrooms: a key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy. En B. Wasik (Ed.) **Handbook of family literacy** (Pp. 137-154). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dickinson, D.K. y P.O. Tabors (2001) **Beginning Literacy with Language, Young Children Learning at Home and School**, Paul H. Brookes Publishing: Baltimore, London, Sidney.

Engel, S. (2005). **The narrative worlds of what is and what if**. Cognitive Development, 20 (2005) 514-525.

Fivush, R., Bohanek, J., Robertson, R., y D. Marshall. (2003). Family Narratives and the development of children's emotional well being, en Pratt, M.W & Fiese, B.E. (Eds.) **Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations**. (pp. 55-76). Nueva York: Routledge.

Glaser, B. y A. Strauss (1967). **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York: Aldine Publishing Company.

González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.) (2005). **Funds of knowledge: theorizing practices in households and classrooms**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hart, B. y Risley, T. (1995). **Meaningful differences in the everyday lives of American children**. Baltimore: Brookes.

Heath, S. (1983). **Ways with words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Pina, F. (1984). **Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna**. Madrid: Siglo XXI.

Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition, en: D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), **Handbook of Early Literacy Research**, Vol. 2 (Pp. 163-172). New York: Guilford.

Howe, N.; Petrakos, H.; Rinaldi, C. y LeFebvre, R. (2005). "This is a bad dog, you know..." constructing shared meanings during sibling pretend play. **Child Development**, 76(4):783-94.

Leseman, P. y van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch Studies, en: D. Dickinson & S. Neuman (Ed.), **Handbook of early literacy research**, Vol.2 (Pp. 211-228). New York: Guilford.

Lopez Ornat, S. (1994). **La adquisición de la lengua española**. Madrid: Siglo XXI.

Manrique M. S y Rosemberg, C.R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. **SUMMA Psicológica UST**, 6(2), 105-118.

Martínez, G. (2003) Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. **Heritage Language Journal**, 1. 1.

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso, en: J. Cook-Gumperz (Ed.) **La construcción social de la alfabetización**. (Pp. 109-135). Barcelona: Paidós.

Nelson, K. (1996). **Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind**. Nueva York: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2007). **Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. **Child Developmental Perspectives**, 4, 1, 42-47.

Nettles, M.T. y Perna, L.W. (1997). **The African American education data book: Vol. II. Preschool through high school**. Ann Arbor, MI: UNCF.

Ninio, A. y J. Bruner (1978). The achievement and antecedents of labelling. **Journal Child language**, 5, 1-16.

Pellegrini, A. D. (1985b). The narrative organization of children's fantasy play. **Educational Psychology**. 5, 17-25.

Pellegrini, A.D. (1985a). A. Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. En L. Galda y A. Pellegrini (Eds.) **Play language and stories** (pp. 79-97). Norwood, NJ: Ablex.

Reyes, A., Alexandra, D. y Azuara, P. (2007). **Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos**. Cultura y Educación, 19(4), 395-407.

Rogoff, B. (1993). **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós.

Rosemberg C.R. (2002). **El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje.** Una revisión de las investigaciones sobre el tema. *Lingüística en el aula*, 6, 5, 7- 28 Universidad Nacional de Córdoba.

Rosemberg, C. R. & Stein, A. **La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales.** XIII Jornada de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA. Segundo encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina, August 2006.

Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil, en: P. Sarlé (Coord.), **Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos** (pp. 61-75). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Rosemberg, C. R. (2009). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. **Revista Novedades educativas**, 226, Pp.6-9.

Rosemberg, C. y Borzone, A. M. (1998). Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar. **Lenguas Modernas**, 25, 95 -114.

Sarlé, P. (2001). **Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la Educación inicial.** Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, P. y Rosas, R. (2005). **Juegos de construcción y construcción del conocimiento.** Buenos Aires: Miño y Dávila.

Seidman, S., Nelson, K. y Gruendel, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy, en K. Nelson (Ed.), **Event knowledge: Structure and function in development** (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Simons, H. D. y Murphy, S. (1988). "Estrategias en el lenguaje hablado y en la aptitud de leer", en Cook-Gumperz, J. (ed.). **La construcción social de la alfabetización.** Madrid, Paidós.

Snow, C. E., y Beals, Diane E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. **New Directions for Child and Adolescent Development**, 111, 51-66.

Snow, C.E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. **Harvard Educational Review**, 53(2), 165-189.

Snow, C.E. (1991). The Theoretical Basis For Relationships Between Language and Literacy in Development. **Journal of Research in Childhood Education**, Vol. 6, Iss. 1, 1991

Snow, C.E., Porche, M.V., Tabors, P.O. y Harris, S.S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Illinois: Brookes.

Stein, A. y C.R. Rosemberg (2012) Compartir cuentos en el hogar. Diferentes estilos de lectura en poblaciones urbano marginadas de Argentina, **Revista Infancia y Aprendizaje**, 2012, 35 (4), 405-419.

Stein, A.; Migdalek, M. y Sarlé, P. (2012). “Te enseño a jugar”: caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. **Revista Psykhe**, 21(1), 55-67. ISSN: 0718-2228

Strauss, A. L. y Corbin, J. (1991). **Basics of qualitative research**. Londres: Sage Publications.

Tabors, P. O.; Roach, K. y Snow, C. (2001). “Home language and literacy environment”, en Dickinson, D. y Tabors, P. (eds.). **Beginning literacy with language: young children learning at home and at school**. Baltimore, Brookes.

Taylor, D. (1983). **Family literacy: Young children learning to read and write**. Londres: Heineman.

Taylor, D. y Strickland, D.S. (1986). **Family Storybook Reading**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Weizman, Z. y C. Snow (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. **Developmental Psychology**, 17(2): 265-279.

Wells, G. (1985). **Language, learning and education**. Slough: NFR-Nelson.

Wells, G. (1988) **Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotski**. http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic_inquiry.txt

Wells, G. (1998). **Dialogue and the development of the agentic individual: an educational perspective**. Paper presented at Human Agency in Cultural historical Approaches: Problems and Perspectives, the 1998 ISCRAT Conference, Aarhus University, Denmark, 7-11 June.

Wells, G. (1999). **Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory Education**. Cambridge: United Kingdom.

Wertsch, J.V. (1991). **Voces de la mente**. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

Wertsch, J.V. (1998). **La mente en acción**. Buenos Aires: Aique.

LA PLANIFICACIÓN DE LAS SITUACIONES DE JUEGO EN EL JARDÍN DE INFANTES

Maia Julieta Migdalek

Resumen

El presente trabajo se propone analizar las características que adopta la planificación verbal que las maestras llevan a cabo junto con los niños de las situaciones de juego en rincones en el jardín de infantes en el momento previo a la actividad lúdica propiamente dicha. Se asume que el juego constituye una actividad que permite al niño operar en su zona de desarrollo próximo, aprendiendo nuevos conocimientos y desarrollando sus habilidades lingüísticas y discursivas (VIGOTSKY, 2009; NELSON, 1996; TOMASELLO, 1998, 2003). El andamiaje (BRUNER, 1986) que las maestras proveen a los niños en el momento previo al juego puede posibilitar que los niños vayan más allá de la experiencia inmediata y, mediante un pensamiento hipotético, proyecten un juego más complejo que potencie el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (HUDSON, 2002, 2006; NELSON, 1996).

El corpus del estudio comprende 18 registros videofilmados del momento previo a la actividad juego en rincones, observados en jardines a los que asiste población urbano marginada de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, Argentina. Los registros fueron transcritos según las pautas propuestas por el análisis de la conversación (TUSÓN, 1995). Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo a partir del método comparativo constante (STRAUSS Y CORBIN, 1991) con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de los tipos de planificación que emplean las docentes para regular la acción de los niños y de su formato discursivo –narrativo, explicativo, descriptivo, instruccional y argumentativo-. Asimismo se consideró la información no verbal presente en las acciones regulatorias identificadas. Los resultados evidenciaron que las maestras se realizan dos tipos de planificación del juego en rincones, que no son excluyentes: una, más general, centrada en el rincón; otra centrada en el niño y su actividad futura concreta. En la planificación centrada en el rincón la maestra ofrece ejemplos de los términos generales “jugar” y “hacer” que aluden a tipos

de acciones diversas, según el rincón del que se trate, se apoya en experiencias previas de juego en la sala para proyectar las futuras y enseña el formato del juego si éste es desconocido para los niños. La segunda modalidad de planificación, centrada en el niño y su actividad, puede ser individual o grupal y se organiza a partir de la pregunta directa sobre la actividad futura del niño.

Introducción

El juego infantil ha sido un objeto de investigación central en los estudios del desarrollo. Las investigaciones focalizadas en su relación con el lenguaje han señalado que el juego constituye una oportunidad para el uso y el desarrollo de estilos y formas discursivas variadas (BRUNER, 1986, 1989; DICKINSON & TABORS, 2001; NELSON, 1996; ROSEMBERG, 2008; 2002; SIEDMAN, NELSON Y GRUENDEL, 1986; PELLEGRINI, 1984, 1985, entre otros). Por su parte, en el contexto del jardín de infantes, los estudios que abordaron la participación del maestro en el juego coinciden en señalar que sus intervenciones pueden contribuir a que el juego se torne más complejo y se sostenga en el tiempo (SARLÉ, 2001, 2006). Es por ello que el presente trabajo atiende a las características que adopta la planificación verbal del juego llevada a cabo por la maestra en el momento previo a la actividad lúdica, en tanto pueden constituir un andamiaje importante para el despliegue del juego infantil. Tal andamiaje puede posibilitar que los niños vayan más allá de la experiencia inmediata y, mediante un pensamiento hipotético, proyecten un juego más complejo que potencie su desarrollo lingüístico y cognitivo (HUDSON, 2002, 2006; NELSON, 1996).

El estudio se encuadra en los desarrollos de la teoría sociocultural del desarrollo humano y el aprendizaje (VYGOTSKI, 2009; LURIA, 1995, ELKONIN, 1980) y los modelos psicolingüísticos actuales (NELSON, 1996; TOMASELLO, 2003) que postulan a la interacción social como la matriz en la que tiene lugar el desarrollo lingüístico y cognitivo. La participación en situaciones compartidas con otros conduce a los niños desde los usos más simples del lenguaje oral a la producción y comprensión de textos orales y escritos progresivamente más complejos (BRUNER, 1986; NELSON, 1996; VIGOTSKY, 1964, 2009). El aprendizaje, de este modo, adopta la forma de un proceso de construcción de significados compartidos que tiene lugar en la interacción entre el niño y un adulto u otro niño mayor, en el marco de una tarea compartida.

A partir de la ayuda – verbal y no verbal - de un otro más experimentado que colabore con él en la realización de una actividad conjunta, el niño puede ir más allá de sus posibilidades reales de ejecución en dicha tarea. Bruner denomina andamiaje (1986, 1989) a ese apoyo que el niño recibe y que le permite operar en la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKY, 1964). De esta forma es que el aprendizaje se produce dentro de una matriz social (VIGOTSKY, 1964; BRUNER, 1986, 1989).

Asimismo, el desarrollo del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo, es decir, con el desarrollo de representaciones mentales, su almacenamiento y recuperación en la memoria y el establecimiento de relaciones entre estas representaciones y los objetos, acciones y eventos que configuran el contexto del cual participa el sujeto. En efecto, el sistema conceptual que nos permite comprender el mundo segmenta las situaciones vividas en eventos. Los eventos rutinarios van conformando los primeros esquemas mentales denominados guiones: ellos organizan la información del mundo y le permiten al niño actuar en él, representar objetos y personas ausentes y crear situaciones imaginarias. Asimismo, constituyen la base sobre la que se van construyendo otras representaciones (NELSON, 1996).

Las representaciones de eventos habituales revisten una importancia especial en tanto no solo permiten procesar la experiencia pasada sino que son también la base para la planificación de eventos futuros. Dado que se trata de eventos que aún no han tenido lugar, la elaboración verbal de una narrativa sobre sucesos futuros da lugar al empleo de una mayor diversidad de recursos lingüísticos, especialmente de lenguaje temporal, por parte de los interlocutores (HUDSON, SHAPIRO Y SOSA, 1995; HUDSON 2002, 2006). Probablemente ello se deba a que los términos temporales permiten la construcción verbal de un evento para el cual no existe una representación compartida por parte de los participantes (ROSEMBERG, ALAM Y STEIN, en prensa).

Asimismo, las representaciones mentales de eventos habituales son también centrales para el desarrollo mismo del juego, especialmente del juego dramático. En efecto, este tipo de juego se rige por las características de la situación que los niños han elegido representar. Es decir, las reglas del juego están contenidas en los papeles sociales y las acciones que producen los jugadores y refieren a la situación imaginada puesta en acto. Estas reglas dan sentido a la acción y tienen su apoyo en los esquemas mentales de eventos que los

niños han desarrollado a través de su participación en las situaciones de la vida cotidiana (GARVEY, 1985; NELSON, 1996; ROSEMBERG, 2008; SARLÉ, 2001, 2010a).

En la elaboración de secuencias dramáticas, en las que el guión se despliega en mayor o menor medida verbalmente, se observa a una relación de influencia mutua entre el lenguaje y el juego. La trama del juego se crea y sostiene principalmente mediante el lenguaje (SEIDMAN, NELSON Y GRUENDEL, 1986; NELSON, 1996). Y, por su parte, el juego promueve el desarrollo del lenguaje pues el niño debe emplear todos sus recursos lingüísticos para comunicarse con otros y negociar el curso de la acción lúdica (ROSEMBERG, 2008). Asimismo, diversos estudios han señalado que el juego dramático promueve un estilo de lenguaje descontextualizado. Se trata de un estilo de lenguaje más explícito que el estilo de lenguaje oral. Involucra el empleo de vocabulario preciso, referencias endofóricas, y una sintaxis relativamente compleja, caracterizada por la presencia de sintagmas nominales complejos y proposiciones subordinadas (CHAFE, 1985; PELLEGRINI, 1985; DICKINSON, 2001; MANRIQUE Y ROSEMBERG, 2009).

Los juegos de mesa, en cambio, poseen un conjunto de reglas preestablecido que regula las acciones posibles. Estas reglas requieren ser enseñadas para que el juego tenga lugar (GARVEY, 1985; SARLÉ, 2001, 2010c). En el plano discursivo, las reglas se configuran en secuencias instruccionales, cuya rasgo distintivo es hacer actuar al destinatario (BRONCKART, 2004; SILVESTRI, 1995). La transmisión oral de instrucciones ha evidenciado ser más efectiva que la modalidad escrita, pues se ve facilitada por los diferentes medios que el oyente tiene a disposición para dar cuenta -o no- de su comprensión. En tanto el hablante puede reaccionar inmediatamente ante estas señales que el otro le provee, puede reparar la instrucción de modo verbal, accional – con la mostración de la acción- o gestual (FICKERMANN, 1994). En un estudio realizado por Stein, Migdalek y Sarlé (2012) sobre situaciones de juegos de mesa de los que participaban niños pequeños y sus madres, se identificaron distintos movimientos interaccionales y formas lingüísticas de regulación de la situación por parte de los adultos, que pueden contribuir al traspaso del control del juego y al desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños.

Por su parte, en los juegos de construcciones, las reglas están dadas por el modelo, real o imaginario, que sigue la construcción (SARLÉ, 2010b). Como todo juego con objetos, el reconocimiento de las

propiedades del material con el que se esté jugando hará que el juego sea más complejo. Mientras que el juego de los niños pequeños consiste en armar y desarmar, los niños mayores que ya dominan el material pueden ajustarse al modelo que se propongan construir, el cual inclusive puede estar dirigido por instrucciones verbales (SARLÉ, 2010b).

El objetivo del presente trabajo es, pues, dar cuenta de las características que adopta la planificación verbal del juego en rincones – dramático, de mesa y de construcciones- realizada por las maestras en tanto puede promover el desarrollo de una actividad lúdica más compleja que entrañe el empleo de formas discursivas variadas.

Metodología

La estrategia general

Las situaciones analizadas en este trabajo son parte de una investigación más amplia de carácter cualitativo acerca de la regulación de las situaciones de juego en el jardín de infantes⁶.

La unidad de análisis está conformada por situaciones de juego en rincones observadas en las escuelas infantiles,⁷ a las que asiste población urbano-marginada de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, Argentina. Para el presente estudio se consideró como unidad de análisis menor las interacciones que mantienen las docentes en el momento previo al juego. Se analizaron 18 intercambios -6 por cada sección de nivel inicial- cuya duración varía entre los 20 y 10 minutos.

Obtención de la información empírica

Los datos fueron obtenidos mediante la observación de situaciones de juego en rincones en salas de niños de 3, 4 y 5 años y

⁶ Se trata de “La regulación de las situaciones de juego en la educación infantil” enmarcada en el programa UBACYT “El lenguaje, el juego y la Educación Infantil”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁷ Las situaciones analizadas en este trabajo fueron recogidas en el marco del “Programa Oscarcito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la infancia” dirigido por la Dra. Celia Renata Rosemberg y Ana María Borzone, que cuenta con el apoyo del CONICET- CIIPME, la Fundación Care de Alemania y la Fundación Arcor de Argentina.

registrados en videofilmaciones. Las investigadoras que realizaron la toma de datos eran familiares para las comunidades educativas de los jardines ya que dichas instituciones participaban de un programa de intervención para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños llevado a cabo por el mismo equipo de investigación.⁸

Para la transcripción de la información empírica se han seguido las pautas propuestas por Tusón⁹ (1995), pues permiten dar cuenta en la interacción de los componentes verbales y no verbales -los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal, la entonación-. Estos últimos constituyen *pistas de contextualización* en tanto guían la negociación del significado en la interacción (GUMPERZ, 1982, 1984).

Análisis de la información empírica

Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo que combinó el de Método Comparativo Constante (STRAUSS Y CORBIN, 1991), herramientas conceptuales desarrolladas en el marco de la Sociolingüística Interaccional (GUMPERZ, 1982, 1984) y los aportes de conceptuales de las investigaciones antecedentes con el fin de elaborar categorías que dieran cuenta de la planificación verbal que emplean las docentes para regular la acción de los niños en el momento previo al juego.

Resultados y discusión

El análisis cualitativo realizado permitió identificar dos configuraciones de la planificación realizada por las docentes en el

⁸ Ver supra.

⁹ Presentamos a continuación el glosario de símbolos de transcripción utilizados: (dudoso) fragmento dudoso

::: alargamiento vocálico y consonántico

/ tono ascendente

\ tono descendente

¿? entonación interrogativa

MAYÚS CULAS énfasis

[Ríe] fenómenos no léxicos

. pausa breve, menor a 1 segundo

<0.2> pausa mayor a 1 segundo

= = superposición

xxx inaudible

(...) omisión de un fragmento

momento previo al juego que no son excluyentes: una, más general, centrada en las posibilidades que ofrece cada rincón específico; otra centrada en la actividad futura concreta de un niño.

La planificación centrada en el rincón puede incluir un primer movimiento en que la maestra les explique a los niños la demanda de planificar el juego; se trata de segmentos en los que solicitar a los niños que imaginen qué van a hacer en el rincón que elegirán. La distinción entre “jugar en un rincón” y precisar “lo que se va a hacer en el rincón” se reiteró en distintos segmentos del corpus como una indicación a los niños de que debían planificar el juego. Asimismo, se identificaron distintos gestos –deícticos, rítmicos (MCNEILL, 2005)- sincrónicos a la enunciación de esta consigna que parecería mostrar los intentos de la maestra por facilitar su comprensión (MIGDALEK Y ROSEMBERG, 2012).

Luego, la maestra presenta los rincones disponibles para jugar ese día y recuerda las posibilidades de juego activando los guiones (NELSON, 1996) relacionados con los rincones específicos. Puede valerse de materiales gráficos –dibujos que muestran a un niño jugando con los objetos característicos de cada rincón- y preguntas acerca del contenido de esos gráficos. Además, puede focalizar la atención de los niños combinando tonos de voz más agudos con gestos deícticos que señalan el dibujo.

Para desplegar las posibilidades de juego en cada rincón, la maestra ofrece ejemplos de los términos generales “jugar” y “hacer” que aluden a distintos tipos de acciones. En el caso del rincón de dramatizaciones, menciona o provoca que los niños indiquen los roles típicamente asociados al juego del hogar; asimismo, puede dramatizar brevemente las acciones apropiadas e inapropiadas para el juego. De modo similar, en el rincón de construcciones nombra o hacen que los niños mencionen los diversos tipos de ladrillos disponibles y las construcciones que se pueden hacer con ellos; en algunos casos, promueve la construcción de un escenario. En el caso del rincón de juegos de mesa, indica los juegos a disposición de los pequeños. Se han registrado casos también en los que la maestra andamia la planificación del juego a partir de experiencias previas de juego en la sala.

También incluimos dentro de la categoría de planificación general la presentación de materiales nuevos para jugar. Si se trata de elementos propios del rincón de dramatizaciones, la maestra los introduce mediante secuencias descriptivas en las que se precisan sus

características y funciones. Si se trata de un nuevo juego de mesa, es frecuente que en este momento se explique cómo jugarlo. Hemos registrado diferencias en el modo de presentar las reglas según la edad de los niños: con niños de 5 años, la maestra explica el reglamento a partir de una secuencia instruccional en la que predominan las formas descontextualizadas que se yuxtaponen con gestos deícticos sobre el material mismo. En cambio, con los niños de 3 años la maestra emplea principalmente el modelado (ROGOFF, 1997; ROSEMBERG, 2002; STEIN, MIGDALEK Y SARLÉ, 2012). En el caso de materiales nuevos para el juego dramático o de la propuesta de jugar a un escenario o rol particular, como “la plaza” o “el doctor”, la maestra promueve un intercambio en el que va presentando los nuevos objetos y pide a los niños que los identifiquen, que piensen acerca de sus funciones y usos. Si el material ya es conocido, por ejemplo un juego de mesa al que los niños ya han jugado, la maestra puede recordar la estructura profunda del juego (SARLÉ, 2001) mediante una breve secuencia instruccional, en la que nuevamente puede yuxtaponerse información semiótica diversa, tal como gestos icónicos o el material artefacto en sí mismo. A continuación presentamos dos fragmentos que ilustran la categoría. El primero fue registrado en una sala de niños de 3 años; la maestra activa diversos posibles guiones para dramatizar en el “rincón de la casita”.

1 Maestra: *aparte de las comidas* [Gesto con la mano] *2 había O:tra cosa para jugar A... que se lo hicieron*
3 *con unos guardapolvos blan:cos* ¿a qué estaban
4 jugando?
5 Carla: *a la doctor*\
6 Maestra: *a::* ¿y qué hay para
7 jugar al doctor? *están los delantales blancos* ¿y qué
8 más? [Mano en pirámide, sube y baja]
9 Carla: *blanco para ponerse acá para .. para pinchar*\
(...)
11 Maestra: *hay algo para pinchar DI:ce* [Señala a
12 Carla] ¿cómo se llama lo que es para pinchar?
(...)
16 Carla: *el PINCHE... en la cola*\
17 Maestra: *LAS JERI::NGA:S:* ¿=las jeringas= para 18 dar las vacunas
a los bebés?
19 Pedro: =las jeringas=
20 Carla: *para chicos*\ *para grandes*\

21 Maestra: ¿y qué más hay?. además de
 21=las jeringas\ que se puede jugar=
 22 Ana: =te pincha/ te pincha y después= llora\
 23 Maestra: y después había . unas cajitas [Gesto
 24 icónico de cajita.] y unos frasquitos [Gesto icónico
 25 de frasquito] ¿esos frasquitos qué son? <0.2>juli/
 26¿qué son esos frasquitos [Señala] que están allá/ con 27 los
 guardapolvos para jugar al doctor\ para qué son
 28 esos frasquitos?
 (...)
 31 Juli: para poner los perfumes\
 32 Maestra: no\ [Niega con la cabeza] ¿qué da el
 33 doctor? [Gesto de interrogación]
 34 Santi: remedios\
 35 Maestra: MU:Y BIEN SANti\ son los remedios que le
 36 va a dar el doctor a los bebés si están enfermos\ ¿no
 37 es cierto? [Mano palma arriba sobre su rodilla]
 38 Maestra: ENTONCES\ en la cocinita . podemos
 39 jugar al doCTOR/ ¿qué más?
 40 Santi: a::: a la casita\
 41 Tadeo: al bebé\
 42 Maestra: con los bebés\
 (...)
 44 Maestra: y con las cosas\ con las frutas\ con las
 45 verduras\ con las tazas\ con los platos\ ¿qué se
 46 bpuede hacer?
 (...)
 51Candelaria: se puede hacer comida\
 52 Maestra: MUY BIEN\ también podemos jugar a
 53 cocinar\ miren cuantas cosas se pueden hacer con el 54 rincón\

En el ejemplo anterior la maestra se focaliza en la planificación en el rincón de dramatizaciones al que identifica como “la cocinita”. Inicialmente la maestra se concentra en el guión de la visita al doctor, líneas 1 a 37, el cual activa a partir de referir una situación de juego en rincones anterior. La planificación se construye a partir de la mención de diversos elementos que incluye dicho guión -jeringas, frascos de remedios- los cuales luego describe a partir de su función - ¿=las jeringas= para dar las vacunas a los bebés?; ¿para qué son esos frasquitos? (...) MU:Y BIEN SANti\ son los remedios que le va a dar el

doctor a los bebés si están enfermos, no ¿es cierto? -. Como ha sido propuesto por Nelson (1996), la explicitación del guión que subyace a una actividad determinada –en este caso, el doctor- resulta necesaria para que los niños comprendan el significado funcional que tienen los objetos incluidos en dicho guión -los remedios, en el ejemplo analizado.

Entre las líneas 38 a 54 la maestra planifica el guión de la familia. En este caso, a la inversa de lo que había hecho en el segmento anterior, la maestra se focaliza en las acciones que se pueden realizar con los objetos característicos del guión que en los objetos mismos -y con las cosas\ con las frutas\ con las verduras\ con las tazas\ con los platos\ ¿qué se puede hacer?-. Una posible explicación para esta diferencia puede ser la familiaridad del juego dramático asociado a los roles familiares entre los niños de 3 años a diferencia de la dramatización de la visita al doctor.

El segundo intercambio que ilustra la planificación centrada en el rincón tuvo lugar en una sala de niños de 5 años, en este caso la docente se focaliza en el rincón de construcciones.

1 Maestra: el rincón de . e/ BLOques/ <0.2> que en el
2 RINCón de bloques/ . la vez pasada\ se acuerdan que:-
3 Niños: [Murmurando y hablando entre ellos]
4 Maestra: A VER/ franco está diciendo algo\
5 Franco: que xxx un cohete\
6 Maestra: que lautaro y vos armaron un cohete que
7 estaba rebueno\ sh: [Se levanta y v busca unas hojas]
8 y que después\ lo dibujaron ¿se acuerdan? [Muestra
9 las hojas en las que están los dibujos]
10 Niños: [A coro] sí \
11 Maestra: bueno\ /YO ESTO/. [que hicieron franco y
12 lautaro\ lo voy a colgar allá\ [Señala un sector de la
13 sala] porque los nenes de los bloques hoy van a
14 jugar allá\ lo voy a colgar por si alguno tiene ganas 15 de repetir/ ..
como hicieron ellos\ [Muestra a los
16 niños los dibujos que sus compañeros hicieron en el
17 juego en rincones anterior] . de repetir el cohete que
18 ellos hicieron\ acá tienen la FORma que tener\ se
19 tienen que fijar cómo están los blo:ques/ si están
20 parados\ si están acostados\ si tienen alguna
21 algú:n:- si son redondos\ [Señala una parte del
22 dibujo] si son cuadrados\

23 Niño: *si son la::rgos*

24 Maestra: *yo los voy a poner en la pared*

En el segmento presentado, la planificación del juego en el rincón de bloques se construye a partir del relato de una actividad realizada en días anteriores. En efecto, a través de una secuencia narrativa en la que refiere lo que otros niños habían construido y luego dibujado en una sesión de juego previa, la maestra propone a los niños que construyan lo que otros dibujaron previamente. La maestra orienta la actividad de construcción a partir de la propuesta de un modelo: ello es posible en cuanto cuenta con material gráfico que posibilita el armado de la construcción. La docente andamia la posible construcción a partir del modelo (Sarlé, 2012b) mediante directivas explícitas que guían a los niños en la observación de sus características - *se tienen que fijar cómo están los bloques/ si están parados\ si están acostados\ si tienen alguna algn:n:- si son redondos\ [Señala una parte del dibujo] si son cuadrados*.

La segunda modalidad de planificación, centrada en el niño y su actividad, a su vez, puede tanto individual o grupal. En el primer caso la maestra pregunta niño por niño qué rincón elige ese día y a qué va a jugar allí o qué van a hacer. En la modalidad grupal, en cambio, los niños primero han elegido el rincón, se agrupan en función de su elección y antes de dar inicio al juego la maestra pregunta al grupo qué juego desarrollará. En ambas circunstancias la maestra puede apoyarse en el material gráfico y artefactos para que el niño pueda contextualizar su juego futuro. Por otra parte, es frecuente que ante la no respuesta del niño, la maestra ofrezca opciones o dé ejemplos de juegos posibles según el rincón. Asimismo, a medida que avanza la planificación individual, la maestra puede vincular la planificación de un niño con la de otro, tejiendo las tramas del futuro juego. Presentamos a continuación un caso que da cuenta de la categoría, correspondiente a la interacción entre una maestra y niños de 4 años de edad.

1 Maestra: *a ver melany\ ¿dónde está melany? ¿en qué 2 rinconcito vas a jugar mely?*

3 Melany: *en el de la casita*

4 Maestra: *en el de la casita\ ¿y qué vas a hacer en el*

5 rincón de la casita a qué vas a jugar? . *¿qué tenés*

6 *ganas de hacer? <0.2>*

7 Niño: *va va va a tomar mate*

8 Maestra: [A Lucas] dejala a melany . melany ¿qué
9 tenés ganas de hacer?
10 Melany: tomar mate\
11 Maestra: ¿to:mar mate co::n vicki? [Victoria ha
12 elegido anteriormente el rincón de dramatizaciones]
13 Melany: [Asiente]
14 Maestra: ¿y vas a ser la mamá/ la hija/ la tía/ la
15 abuela? <0.1> ¿qué vas a ser?
16 Melany: la tía\
(...)
31 Maestra: a ver\ EStá muchacha martina ¿EN QUÉ rinconcito va a
jugar?
32 Martina: el de la casita\
33 Maestra: en el de la casita\ y martu vos qué vas a
34 ser\ ya tenemos mirá\ . la mamá que es VICTORIA/
35 [Gesto rítmico] el papá que es ARON [Gesto
36 rítmico] la tía que es melany [Gesto rítmico] ¿/vos
37 qué querés ser?
38 Martina: otra tía\
39 Maestra: otra tía\ muy bien la tía martina\ vamos a
40 ver qué hacen E/ y falta que haya un /HI:jo en esa
41 familia\ algún BEBÉ/:\
(...)

En el intercambio anterior, la maestra busca que Melany planifique su juego a partir de una pregunta general – *¿qué vas a hacer en el rincón de la casita? ¿a qué vas a jugar? ¿qué tenés ganas de hacer?-. Esto da pie a que los niños propongan acciones concretas para dramatizar, tales como tomar mate. Sin embargo, la maestra continúa indagando a la pequeña, por medio de preguntas focalizadas en el rol que desempeñará en el futuro juego. Este interés por los roles –que conllevan acciones inherentes- se repite en la planificación que realiza con cada niño. En los sucesivos intercambios con cada niño, la maestra va recapitulando las elecciones que ya han hecho otros pequeños con los que ha interactuado previamente - *¿y qué vas a hacer en el rincón de la casita? ya hay una mamá y una tía\ ¿vos qué querés hacer?; y martu vos qué vas a ser\ ya tenemos mirá la mamá que es victoria/ [Gesto rítmico] el papá que es aron [Gesto rítmico] la tía que es melany [Gesto rítmico] ¿/vos qué querés ser?-.**

Cuando los niños proponen roles elegidos por otros niños, la maestra sugiere opciones posibles -y falta que haya un hijo en esa familia\ algún BEBÉ:\ o algún nene\. De esta forma, busca diferenciar los papeles que los niños desempeñarán en el juego y en consecuencia, dar lugar a la representación de diversas relaciones familiares que vuelvan la trama lúdica más compleja.

El ejemplo siguiente, por su parte, consiste en una planificación centrada en el niño de tipo grupal y fue registrada en una sala de niños de 4 años.

- 1 Maestra: [Los niños ya han elegido el rincón y se han
- 2 distribuido en ellos] bueno\ a ver\ voy a hacer una
- 3 pregunta antes de empezar\ les voy a preguntar a los
- 4 amigos que están acá en el rincón de bloques/ ¿qué
- 5 van a hacer en este rinconcito de los bloques? ¿qué
- 6 van a hacer? aron\ ¿qué van a hacer en este
- 7 rinconcito? ¿qué van a construir? cuéntenme\
- 8 Kevin: una casa
- 9 Maestra: ¿un casa van a construir? [Facundo asiente
- 10 con la cabeza]
- 11 Kevin: sí::
- 12 Maestra: ¿una casa mu:y grande? [Levanta el brazo
- 13 por encima de su cabeza enfatizando lo que dice.
- 14 Facu niega con la cabeza] ¿llena de bloques? ¿una 15 casa
- 16 chiquitita\ facu? [Facundo asiente con la
- 17 cabeza]¿grande o chiquita?
- 18 Maestra: ¿grande? ¿van a armar todos juntos una
- 19 casa?
- 20 Aron: sí\
- 21 Maestra: ¿sí? bueno\

En este caso, al momento de planificar el juego futuro, la docente se dirige a un conjunto de niños, todos aquellos que han optado por el rincón de construcciones. El modo de estructurar y retomar la planificación que proponen los niños parece propiciar un juego conjunto. En efecto, la maestra se dirige al grupo, empleando formas verbales en 2º persona plural, incluyendo a todos los niños del rincón en el futuro juego. Los niños aceptan tal configuración, que podrá dar lugar a intercambios en los que los niños deberán compartir con sus

compañeros sus modelos de construcción y discutir, negociar y acordar el armado conjunto.

Conclusiones

En las páginas precedentes hemos dado cuenta de diversas formas que puede adoptar la planificación verbal del juego entre la docente y los niños. Esta acción regulatoria resulta fundamental en términos del andamiaje para la futura actividad lúdica. En efecto, conversar acerca de aquello a lo que se va a jugar puede tornar más compleja la actividad (ROSEMBERG, 2010) lo cual al mismo tiempo puede dar lugar al uso de formas discursivas más variadas y complejas.

Asimismo, constituye una oportunidad para promover en los niños habilidades para construir representaciones lingüísticas de eventos que aún no han tenido lugar y para planificar, esto es proyectar sus acciones en el futuro. A través de diferentes formas, tanto verbales como no verbales, las maestras les muestran a los niños distintas alternativas de acción y el carácter hipotético que puede adoptar la acción eventual. Como lo señalaron NELSON (1996) y HUDSON (2002, 2006) pensar y conversar sobre el futuro les permite a los niños organizar las acciones y entender cómo éstas se relacionan con un objetivo, representarse una situación distinta de la actual y pensar en lo que va suceder y proyectarse en el futuro.

Bibliografía

BRONCKART, J. (2004) **Actividad verbal, textos y discursos**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

BRUNER, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.

BRUNER, J. (1989). **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza Psicología.

CHAFE, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. En D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), **Literacy, language and learning: The nature and consequences of reading and writing** (pp. 105-123). New York, NY: Cambridge University Press.

DICKINSON, D. K., & TABORS, P.O. (2001). **Beginning literacy with language: Young children learning at home and school**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

ELKONIN, D.B. (1980). **Psicología del juego**. Madrid: Visor Aprendizaje.

GARVEY, C. (1985). **El juego infantil**. Madrid: Morata.

GUMPERZ, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D.Tannen (Ed.) **Analyzing discourse: text and talk**. (pp. 323-334.). Washington: Georgetown University Press.

GUMPERZ, J. (1984). Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.), **Meaning, form and use in context: Linguistic applications**. (pp. 278-289). Washington: Georgetown University Press.

HUDSON, J. A. (2002). "Do you know what we're going to do this summer?": Mothers' talk to preschool children about future events. **Journal of Cognition and Development**, 3 (1), 49-71.

HUDSON, J. A. (2006). The development of Future Time Concepts through Mother- Child Conversation. **Merrill-Palmer Quarterly**, 52, 70-95.

HUDSON, J. A. , SHAPIRO, L. R. & B. B. SOSA (1995). Planning in the Real World: Preschool Children's Scripts and Plans for Familiar Events. **Child Development**, 66, 984-998.

LURIA, A. (1995). **Conciencia y lenguaje**. Madrid: Visor.

MANRIQUE, M. S. Y ROSEMBERG C. R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el jardín de infantes. **Summa Psicológica**, 6(2), 105-118.

MCNEILL, D. (2005). **Gesture and Thought**. Chicago: University of Chicago Press.

MIGDALEK, M. J. Y C. R. ROSEMBERG (2012). El uso de los gestos en el discurso docente durante la planificación del juego en el jardín de

infantes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature (BJTLLL)*, Vol. 5, nº 3, 25-43.

NELSON, K. (1996). **Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind.** Nueva York: Cambridge University Press.

PELLEGRINI, A. (1984). Effects of experimental play contexts on the development of preschoolers functional language. **Journal of pragmatics**, 8, 211-219.

PELLEGRINI, A. (1985). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. En L. Galda y A. Pellegrini (Eds.) **Play, language, and stories: The development of children's literate behavior** (pp.79-97) Norwood, J. Ablex.

ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizajes. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds). **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas** (pp. 111-128). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

ROSEMBERG, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En Sarlé, P. (Coord.), **Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos.** (pp. 61-75). Buenos Aires: Novedades Educativas.

ROSEMBERG, C. R. (2010). Las situaciones de juego: una matriz para el desarrollo infantil. En Sarlé, P. (Coord.), **Lo importante es jugar... Cómo entra el juego en la escuela** (pp.41-56). Buenos Aires: Homo Sapiens.

ROSEMBERG, C.R., ALAM, F. Y STEIN, A. (en prensa). Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group. **Language, Interaction and Acquisition.**

SARLÉ, P. (2001). **Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil.** Buenos Aires: Novedades Educativas.

SARLÉ, P. (2006). **Enseñar el juego y jugar la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós.

SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I.; RODRÍGUEZ, E, BATIUK (coord.) (2010a). **El juego en el Nivel Inicial. Juego dramático: hadas, brujas y duendes**. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (64 pág.). ISBN 978-987-26134-2-6.

SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I.; RODRÍGUEZ, E, BATIUK (coord.) (2010b). **El juego en el Nivel Inicial. Juego con objetos y juego de construcción: casas, cuevas y nidos**. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (60 pág.). ISBN 978-987-26134-1-9.

SARLÉ, P., RODRÍGUEZ SÁENZ, I.; RODRÍGUEZ, E, BATIUK (coord.) (2010c). **El juego en el Nivel Inicial. Juego reglado: un álbum de juegos**. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (56 pág.). ISBN 978-987-26134-3-3.

SEIDMAN, S., NELSON, K., & GRUENDEL, J. (1986). Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy. En K. Nelson (Ed.), **Event knowledge: Structure and function in development**. (pp. 161-187). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SILVESTRI, A. (1995). **Discurso Instruccional**. Buenos Aires: Eudeba.

STEIN, A., MIGDALEK, M., & SARLÉ, P. (2012). "Te Enseño a Jugar": Caracterización de Movimientos Interaccionales y Formas Lingüísticas Mediante las Cuales se Regula la Interacción Lúdica. **Psyke**, 21(1), 55-67.

STRAUSS, A. L., & CORBIN, J. (1991). **Basics of qualitative research**. Newbury Park London New Delhi: Sage.

TOMASELLO, M. (2003). **Constructing a language. A usage – based theory of language acquisition**. Cambridge. Cambridge University Press.

TUSÓN, A. (1995). **Análisis de la conversación**. Barcelona: Ariel.

VIGOTSKY, L. S. (1964). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

VIGOTSKY, L. S. (2009). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**.

**CONVERSAR Y ENSEÑAR PALABRAS:
ANÁLISIS DE LOS MOVIMIENTOS CONVERSACIONALES QUE
PONEN EN JUEGO LAS MAESTRAS DURANTE LA ENSEÑANZA DE
PALABRAS EN EL JARDÍN DE INFANTES Y EN LA ESCUELA
PRIMARIA DE ARGENTINA**

*Alejandra Menti
Alejandra Stein
Celia Rosemberg*

Resumen

El presente trabajo se enmarca en una perspectiva psicolingüística (NELSON, 1996, 2007; TOMASELLO, 2003) que otorga un papel de relevancia a la interacción social como matriz en la que se produce la adquisición y el aprendizaje de vocabulario. Este estudio tiene por objeto analizar los movimientos conversacionales que las maestras destinan a corregir, reparar, ampliar o explicar el significado de palabras desconocidas a los alumnos en jardín de infantes y en la escuela primaria. El corpus está compuesto por 46 situaciones de enseñanza registradas en jardín de infantes y en 1°, 3° y 5° grado de escuelas primarias de Argentina. El análisis de los datos se realizó mediante el empleo combinado de procedimientos cualitativos y cuantitativos. A partir de un sistema de categorías desarrollado por Menti y Rosemberg (2009), se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante (STRAUSS & CORBIN, 1990) con el fin de analizar los movimientos conversacionales y actos discursivos que las maestras ponen en juego durante el tratamiento del vocabulario, como así también, el grado de explicitud con el que este tratamiento se realiza. Luego, se cuantificaron las categorías incluidas en las dimensiones “movimientos”, “actos” y “grado de explicitud”; y se comparó su distribución en el corpus de datos. Se evaluó la significatividad estadística de las diferencias encontradas en cada una de las variables en función del grado de escolaridad, mediante el empleo de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Los resultados pusieron de manifiesto que las maestras de todos los niveles observados -inicial y primario- destinan la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra. Asimismo, los datos mostraron que las

docentes del nivel primario -sobre todo las de 5° grado- corrigen más que sus pares de jardín de infantes las imprecisiones o los errores cometidos por los alumnos en relación al uso que ellos hacen de una palabra poco familiar o desconocida. Por su parte, las docentes del 1° ciclo de la escuela primaria -1° y 3° grado- tienden a realizar más ampliaciones que sus pares de jardín y de 5° grado. En relación a los actos conversacionales, los datos pusieron de manifiesto que tanto las maestras del nivel inicial como las del nivel primario dedican la mayor parte de sus intervenciones a expandir la información referida a palabras desconocidas o poco frecuentes. Por su parte, los resultados mostraron que las docentes de primaria -sobre todo las de 3° y 5° grado- ofrecen, en mayor medida, vocablos alternativos a los proporcionados por sus alumnos, que se ajustan más a la situación comunicativa que sus pares del nivel inicial. Como contraparte, las maestras de nivel inicial destinan, en promedio, más intervenciones a denominar, generalizar y ejemplificar que sus pares del nivel primario. En relación al grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario, los datos mostraron que las docentes del nivel primario recurren más a la modalidad implícita que las maestras del nivel inicial durante la enseñanza de palabras.

1. Introducción

El presente estudio tiene por objeto analizar los movimientos conversacionales que las maestras destinan a corregir, reparar, ampliar o explicar el significado de palabras desconocidas a los alumnos en jardín de infantes y en la escuela primaria de Argentina.

La relevancia del estudio del desarrollo léxico se pone de manifiesto cuando se consideran las investigaciones que han mostrado el papel del vocabulario infantil en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En efecto, diversos estudios mostraron que la amplitud del vocabulario constituye un predictor de la adquisición del sistema de escritura en primer grado así como de la comprensión y la producción de textos orales y escritos en tercer y cuarto grado de la escuela primaria (ANDERSON & FREEBODY, 1981; BIEMILLER, 2006; GOSWAMI, 2003; PERFETTI, 2007; PROTOPAPAS, SIDERIDIS, MOUZAKI & SIMOS, 2007).

La investigación ha mostrado no sólo la relevancia del vocabulario para la alfabetización, sino también la existencia de importantes diferencias en su amplitud, especialmente entre niños de diferentes grupos sociales (HART & RISLEY, 1995; WEIZMAN & SNOW, 2001).

Estas diferencias, que se gestan tempranamente en los años preescolares (BIEMILLER, 2006) y continúan manteniéndose a lo largo de la escolaridad si no se realizan intervenciones pedagógicas apropiadas (BIEMILLER, 2005), parecen deberse más a las oportunidades del contexto que a capacidades individuales.

En efecto, desde las perspectivas psicolingüísticas actuales (NELSON, 1996, 2007; TOMASELLO, 2003) que recuperan los aportes teóricos de la psicología sociocultural (BRUNER, 1986; VYGOTSKY, 1964, 1988), se señala que el aprendizaje del vocabulario se inicia en contextos de interacción social, a partir de los esfuerzos del niño por descubrir el intento referencial de las otras personas.

Diversas investigaciones, llevadas a cabo en esta línea, analizaron el entorno lingüístico al que se hallan expuestos los niños en el contexto del hogar y escolar, considerando tanto sus propiedades léxicas como el andamiaje o sostén social por medio del cual los adultos enseñan palabras desconocidas a los niños. Estos trabajos mostraron que el aprendizaje del vocabulario está relacionado con la cantidad, la diversidad y la sofisticación del vocabulario al que están expuestos los niños (HART & RISLEY, 1995; PAN, ROWE, SINGER & SNOW, 2005; TABORS, ROACH & SNOW, 2001; WEIZMAN & SNOW, 2001), así como también, con los movimientos conversacionales de los adultos y la cantidad de información verbal y no verbal disponible al niño para inferir el significado de palabras desconocidas (BEALS & TABORS, 1995; DICKINSON, COTE & SMITH, 1993; WEIZMAN & SNOW, 2001) .

Una serie de estudios descriptivos realizados en el contexto de los hogares de niños pequeños dieron cuenta de ciertas características de los intercambios verbales en situaciones de lectura de cuentos, juego y comida que facilitan el aprendizaje de palabras desconocidas por parte de los pequeños.

En esta línea, los trabajos de Beals y colaboradores (BEALS, 1997; BEALS & TABORS, 1995; TABORS, BEALS & WEIZMAN, 2001) identificaron aspectos relativos al contexto físico -demostración del objeto o de la acción a la que se refiere la palabra-, aspectos sociales -señalamiento de las normas o comportamientos sociales asociados a esa palabra-, aspectos relativos al conocimiento previo –tales como el relato de experiencias pasadas relacionadas o el vínculo de la palabra desconocida con el conocimiento general- o aspectos semánticos -definición del término, mención de un sinónimo o de un antónimo-.

Por su parte, Rosemberg y Stein (2009) en su análisis de situaciones de lectura de cuentos en el contexto del hogar observaron

que para acceder o dar cuenta del significado de palabras no familiares los niños y los adultos se apoyaban no solo en información lingüística - contenido léxico-semántico, estructuras sintácticas de los enunciados en los que aparecían las palabras- sino también en otros campos semióticos que se yuxtaponían en el proceso de producción de significado. En las situaciones de lectura, la entonación, los gestos, la referencia a las ilustraciones y la orientación corporal contribuían a construir el significado de las palabras de modo compartido, de manera conjunta con intervenciones verbales destinadas a expandir, definir y corregir el significado de las palabras.

En otros trabajos realizados en el contexto del hogar se analizaron las relaciones entre las estrategias empleadas por los adultos para aclarar el significado de palabras desconocidas y el desarrollo del vocabulario infantil.

En esta línea, Callanan y Sabbagh (2004) mostraron que los patrones de etiquetamiento por parte de los padres de niños de 12 a 24 meses en diversas situaciones de interacción con los pequeños se relacionan con la realización de inferencias sobre el significado de las palabras desconocidas por parte de los niños. Los resultados pusieron de manifiesto que el empleo de etiquetas diversas para referirse a un objeto determinado junto con la provisión de información sobre las relaciones entre las diferentes palabras empleadas para referirse al objeto en cuestión, tenía un efecto positivo el vocabulario productivo de los niños.

Weizman y Snow (2001) observaron que la densidad de palabras poco comunes empleadas por los adultos así como el empleo de estrategias de interacción orientadas a aclarar el significado de dichas palabras cuando los niños tienen 5 años de edad predice un tercio de la varianza del vocabulario infantil en el jardín de infantes y en segundo grado de la escuela primaria. En otro estudio llevado a cabo con niños más pequeños –de entre uno y tres años de edad-, Snow (PAN, ROWE, SINGER & SNOW, 2005) observó que no sólo la diversidad del vocabulario de las madres tiene un efecto positivo en el desarrollo del vocabulario infantil, sino también la cantidad de gestos de señalamiento que acompañaban el empleo de palabras desconocidas.

Los movimientos conversacionales orientados a promover el aprendizaje de palabras también fueron estudiados -con menor frecuencia- en el contexto escolar del jardín de infantes y la escuela primaria.

Rosemberg (2007) observó que durante las situaciones de lectura de cuentos en el jardín de infantes las maestras recurren a distintos tipos de información y se valen de diferentes estrategias para apoyar la inferencia del significado de las palabras desconocidas. Antes, durante y después de la lectura, las maestras recuperan información del contexto físico -objetos en el entorno inmediato, el propio cuerpo, las ilustraciones del texto, la dramatización de las acciones de los personajes-, información del contexto cognitivo configurado por las experiencias previas de los niños, así como información del contexto semántico que implica el establecimiento de relaciones entre el concepto que se intenta explicar y otros más familiares. En el estudio se observó que la colaboración de las maestras tiene lugar a través de estrategias de enseñanza explícita como de estrategias implícitas en las que se yuxtapone al término desconocido información adicional que puede explicarlo.

En un trabajo posterior, Rosemberg y Silva (2009) analizaron los modos en los que maestras de nivel inicial reconceptualizan información provista por los niños y colaboran con ellos para especificar, definir y caracterizar los conceptos que subyacen a las palabras que los pequeños usan con un significado restringido. A través del empleo de movimientos de denominación, ajuste, expansión, generalización y ejemplificación, las maestras promueven procesos de generalización y de construcción de taxonomías jerárquicas por parte de los niños.

En el contexto de la escuela primaria, Menti y Rosemberg (2013a, 2013b, 2013c; 2014, entre otros) analizaron los movimientos conversacionales empleados por las maestras en clases de ciencias durante el tratamiento de vocabulario poco familiar. Los resultados de estos trabajos mostraron que a lo largo del 1° ciclo de la escuela primaria no se incrementan las oportunidades de aprendizaje de vocabulario debido a que las docentes de 3° grado emplean en su discurso palabras más familiares y menos abstractas que sus pares de 1° (MENTI & ROSEMBERG, 2013a y 2013b). Debido a que casi todas las palabras que emplean son ya conocidas por sus alumnos, las maestras de 3° grado emplean en sus clases menos movimientos de corrección y proporcionan menos información no lingüística que las de 1° grado durante el tratamiento del vocabulario (MENTI & ROSEMBERG, 2013c, 2014). Los resultados mostraron, además, que las maestras tienden a vincular el vocabulario poco familiar con otras palabras por medio de relaciones taxonómicas de sinonimia, corrigen y ajustan explícitamente las palabras desconocida empleadas por los

niños y proporcionan información prosódica durante su enseñanza. Asimismo, se observó que las maestras acompañan sus explicaciones con gestos metafóricos, de orquestación e icónicos (MENTI & ROSEMBERG, 2013c).

En una serie de investigaciones experimentales o cuasi-experimentales se estudió el efecto de estrategias específicas de enseñanza en el aprendizaje de palabras por parte de los niños. Los resultados mostraron que los alumnos podían aprender incidentalmente palabras nuevas durante la lectura de textos narrativos y expositivos, pero que este aprendizaje era bastante reducido (BRABHAM & LYNCH-BROWN, 2002; ELLEY, 1989). Sin embargo, la cantidad de palabras aprendidas se incrementaba cuando las docentes realizaban comentarios, explicaban el significado de las palabras nuevas presentes en los textos (BIEMILLER & BOOTE, 2006; BRABHAM & LYNCH-BROWN, 2002; ELLEY, 1989) o enseñaban a sus alumnos a identificar las claves contextuales para inferir el significado del vocabulario desconocido (BAUMANN, EDWARDS, BOLAND, OLEJNIK, & KAME'ENUI, 2003; FUKKINK & DE GLOPPER, 1998; NASH & SNOWLING, 2006).

Como se desprende de las investigaciones antecedentes, son menos numerosos los trabajos realizados en el contexto escolar en relación a los llevados a cabo en el ámbito familiar. En particular, son escasas las investigaciones que abordaron las variaciones en las estrategias empleadas por las maestras a lo largo de la escolaridad (MENTI & ROSEMBERG, 2011, 2013a, 2013b, 2013c; 2014). El presente trabajo tiene precisamente por objetivo identificar y describir los movimientos conversacionales que ponen en juego las maestras durante las situaciones de enseñanza para introducir, explicar, ajustar y/o corregir el vocabulario desconocido o poco familiar a sus alumnos, así como analizar las variaciones en el empleo de dichos movimientos por parte de maestras de salas de 5 años del jardín de infantes, de 1°, 2° y 3° grado de la escuela primaria.

2. Metodología

2.1. Participantes

Participaron en este estudio 22 maestras y 565 alumnos de jardín de infantes, 1°, 3° y 5° grado de escuelas de Argentina. Todos los alumnos conformaban 22 cursos pertenecientes a sectores socioeconómicos diversos. Para la selección de las

docentes, se empleó el criterio de caso reputado (GOETZ & LECOMPTE, 1988). Todas las docentes observadas de nivel inicial participaron en la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en la Provincia de Entre Ríos¹⁰. Por su parte, las escuelas primarias donde se realizaron las observaciones fueron recomendadas por la inspectora de la Región Educativa 5° de la provincia de Córdoba y por especialistas en Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIFAL), por su buen desempeño institucional y académico.

2.2. Corpus de datos

El corpus de información empírica está conformado por 46 situaciones de enseñanza registradas en jardín de infantes de la provincia de Entre Ríos y en 1°, 3° y 5° grado de escuelas primarias de la provincia de Córdoba, Argentina.

2.3. Obtención de la Información Empírica

En cada uno de los cursos de jardín de infantes se realizaron observaciones audiograbadas de distintas situaciones de enseñanza que involucraron instancias de lectura de cuentos, juego en rincones, tiempo de compartir en la ronda y aprendizaje del sistema de escritura. Por su parte, en los cursos del nivel primario, se realizaron observaciones videofilmadas de situaciones de enseñanza que implicaron el desarrollo completo de dos unidades temáticas: “Aborígenes”- correspondiente al área de ciencias sociales- y “Ciclo del Agua” -de ciencias naturales-. Todas las situaciones de enseñanza fueron transcritas para su posterior análisis. Las transcripciones se realizaron a partir de las normas de codificación propuestas por el sistema de transcripción CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), diseñado en el marco del programa CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) por MacWhinney y Snow (1985).

¹⁰ Programa Oscarcito. Promoción y desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños en contextos de pobreza (C. R. Rosemberg y A. M. Borzone). Implementación en la provincia de Entre Ríos, gestionada y apoyada por la Fundación Arcor.

2.4. Análisis de la Información Empírica

Del total de intervenciones que las maestras emplearon durante el desarrollo de las situaciones de enseñanza, se contemplaron para el análisis solo aquellas que las maestras destinaron a introducir, explicar, ajustar y/o corregir el vocabulario desconocido para sus alumnos. El análisis de los datos se realizó mediante el empleo combinado de procedimientos cualitativos y cuantitativos.

Análisis cualitativo

En primer lugar, se empleó un procedimiento cualitativo, el método comparativo constante, (STRAUSS & CORBIN, 1990) con el fin de analizar los movimientos conversacionales y actos discursivos que las maestras ponen en juego durante el tratamiento del vocabulario, como así también, el grado de explicitud con el que este tratamiento se realiza. El análisis se realizó a partir de un sistema de dimensiones y categorías (MENTI & ROSEMBERG, 2009) elaborado en un interjuego entre la información derivada inductivamente de los datos y categorías teóricas elaboradas en estudios previos (BEALS, 1997; BEALS & TABORS, 1995; GOODWIN, 2000; GUMPERZ, 1982; MACBETH, 2004; ROSEMBERG & SILVA, 2009; SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS, 1977; SINCLAIR & COULTHARD, 1975; WEIZMAN & SNOW, 2001).

A continuación, se presenta el sistema de dimensiones y categorías que se empleó para el análisis cualitativo de este estudio:

1. **Tipo de movimiento conversacional en el tratamiento del vocabulario.** Esta dimensión describe los movimientos de las maestras focalizados en el vocabulario, considerando la función que esta focalización cumple en la estructura del intercambio entre la maestra y los niños:

Reparación: La maestra reconoce que una palabra resulta problemática, debido a su imprecisión o ambigüedad o a que algunos niños desconocen su significado. En consecuencia, intenta reparar este problema de comprensión en ese turno o en los turnos siguientes.

Corrección: La docente corrige las imprecisiones que presenta el uso que el niño hace del vocabulario.

Ampliación: En el marco de la distancia epistémica entre el niño y la maestra, la docente extiende la información proporcionada por el niño, configurando procesos de enseñanza a través de la conversación. Resulta de la finalidad heurística de la situación.

- 2. Actos en el tratamiento de vocabulario.** Esta dimensión describe los actos específicos que las maestras realizan en sus movimientos interaccionales con el objetivo de definir, aclarar y/o explicar palabras. Un mismo movimiento puede incluir uno o varios actos:

Denominación: Cuando un niño se refiere a un concepto determinado con un término vago o general o lo indica por medio de una expresión deíctica o un gesto, la maestra le ofrece un término preciso para referirse a dicho concepto.

Ajuste: Cuando un niño se refiere a un concepto específico mediante un término que no coincide con el alcance o las relaciones que dicho concepto posee en ese grupo social, la maestra le ofrece un nombre alternativo que se ajusta al del medio comunitario.

Expansión: La maestra retoma y amplía la emisión de un niño, centrándose en las características perceptivas y/o funcionales del concepto aludido y en las relaciones temáticas entre ese concepto y otros, o en la información ortográfica.

Generalización: La maestra menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse el concepto mencionado por el niño.

Ejemplificación: La maestra menciona conceptos subordinados al concepto al que el niño se refiere.

- 3. Grado de explicitud del tratamiento del vocabulario.** Esta dimensión describe el grado de explicitud con el que tiene lugar el tratamiento que la maestra realiza del vocabulario no familiar:

Explícito: La maestra emplea verbos de decir (*se dice, se llama*); frases que establecen relaciones de equivalencia (*es lo mismo*), de oposición (*o*), de inclusión (*dentro de, es un*) o conectores reformulativos de corrección o explicación (*o sea*).

Implícito: La maestra yuxtapone, en su propia emisión o de modo adyacente a la emisión del niño, un término o paráfrasis sinonímica o un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno.

Análisis cuantitativo

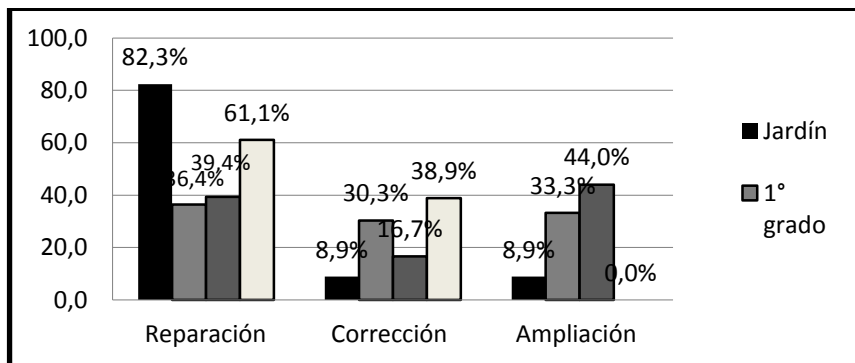
Posteriormente, se cuantificaron las categorías incluidas en las dimensiones “movimientos”, “actos” y “grado de explicitud”; y se comparó su distribución en el corpus de datos. Se evaluó la significatividad estadística de las diferencias encontradas en cada una de las variables en función del grado de escolaridad, mediante el empleo de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Se optó por la aplicación de esta prueba, dado que el Test de Shapiro-Wilk puso de manifiesto que las puntuaciones de todas las variables consideradas no se ajustaban a una distribución normal ($p = <0,0001$).

3. Resultados

El análisis de las distintas situaciones de enseñanza analizadas puso de manifiesto los movimientos conversacionales y los actos discursivos a los que recurren las maestras de nivel inicial y primario durante la enseñanza de palabras desconocidas o poco familiares a sus alumnos. Asimismo, este trabajo muestra el grado de explicitud con el que este tratamiento se realiza, es decir, si las maestras se focalizan en el vocabulario de manera explícita o implícita. Por su parte, los resultados del análisis cuantitativo evidenciaron diferencias en función del nivel de escolaridad en algunas de las categorías consideradas.

Si se atiende a los tipos de movimientos conversacionales que las docentes de todos los niveles dedican al tratamiento de vocabulario, los datos que se presentan en el Gráfico 1 muestran similitudes y diferencias en función del grado de escolaridad.

Gráfico 1: Porcentaje de movimientos conversacionales destinados al tratamiento del vocabulario en clases de jardín de infantes y de la escuela primaria



Como se observa en el Gráfico 1, las maestras de todos los niveles observados -inicial y primario- destinan la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra, ya sea porque el niño la emplea de manera ambigua o imprecisa o porque desconoce su significado. En efecto, mientras las docentes de jardín de infantes destinan el 82,3% de sus turnos de habla a reparar una palabra que resultó problemática, las docentes de primaria, dedican a ello más del 35% de sus intervenciones. Asimismo, los datos muestran que los movimientos de reparación se incrementan a lo largo de la escuela primaria (1º: 36,4%; 3º: 39,4%; 5º: 61,1%). Sin embargo, el análisis estadístico realizado con la prueba de Kruskal Wallis muestra que estas diferencias no son estadísticamente significativas en función del nivel de escolaridad ($p = .768$).

Si se atiende a los movimientos de corrección, los resultados muestran que las docentes de primaria tienden a corregir más las imprecisiones o los errores cometidos por los alumnos en relación al uso que ellos hacen de una palabra poco familiar o desconocida que las docentes de jardín de infantes. Sin embargo, como puede observarse en el Gráfico 1, el incremento de correcciones no se sostiene a lo largo de la escolaridad. En efecto, los datos muestran un aumento importante de movimientos de corrección por parte de las maestras de 1º grado (30,3%) con respecto a las de jardín de infantes (8,9%); luego, una

disminución en 3° grado (16,7%) y un nuevo incremento en 5° grado (38,9%). El análisis estadístico realizado con la prueba de Kruskal Wallis pone de manifiesto que, en relación a esta variable, existen diferencias significativas solamente entre jardín de infantes y 5° grado ($p = .0060$).

En la secuencia interaccional que se presenta a continuación se muestra un intercambio en el que la maestra de jardín de infantes corrige a un alumno:

Maestra: ¿Cómo se llamaba esto (se refiere a un proyector)?

Niño: Cosa para película. Cámara.

*Maestra: **No. Es un proyector.***

En el siguiente ejemplo, se muestra un intercambio en el que la maestra de 5° grado pone en juego un movimiento de corrección:

Maestra: Los comechingones ¿de dónde sacaban la lana para hacer su vestimenta?

Alumnos (a coro): De las ovejas.

*Maestra: ¿**Había ovejas en esa época?***

Alumnos: Noooo.

*Maestra: ¿**Qué animales que daban lana criaban ellos?***

Jonatan: La llama.

*Maestras: **Las llamas, muy bien.***

Con respecto a los movimientos que las maestras realizan para ampliar la información relativa a las palabras poco familiares o desconocidas para sus alumnos, los datos ponen de manifiesto que las docentes del 1° ciclo de primaria -1° y 3° grado- realizan más ampliaciones que sus pares de jardín de infantes y de 5° grado. De este modo, las maestras del primer ciclo tienden a configurar más procesos de enseñanza a través de la conversación, ampliando así el mundo conceptual de sus alumnos. En este caso, los datos cuantitativos muestran diferencias estadísticamente significativas, solamente, entre jardín y el primer ciclo de la escuela primaria -1° y 3°- ($p = .002$).

El intercambio que se presenta a continuación muestra cómo la maestra de jardín de infantes amplía la información proporcionada por un alumno:

Maestra: ¿La doctora va a su casa a ponerles la vacuna?

Niño: No, en el hospital.

Maestra: En el hospital. Porque en el hospital hay un vacunatorio, se llama esa salita donde están las enfermeras y las doctoras y les ponen una vacuna.

La siguiente secuencia interaccional ilustra cómo la maestra de 1° grado amplía la información proporcionada por un alumno:

Maestra: ¿Qué encendían siempre los yámanas?

Clever: Fuego

Maestra: El fuego, el fuego de la canoa para poder vivir. Y, por eso, como se veían tantos fueguitos encendidos, por eso se llama el lugar Tierra del Fuego.

El fragmento que se presenta a continuación muestra cómo la maestra de 3° grado amplía la información proporcionada por un alumno:

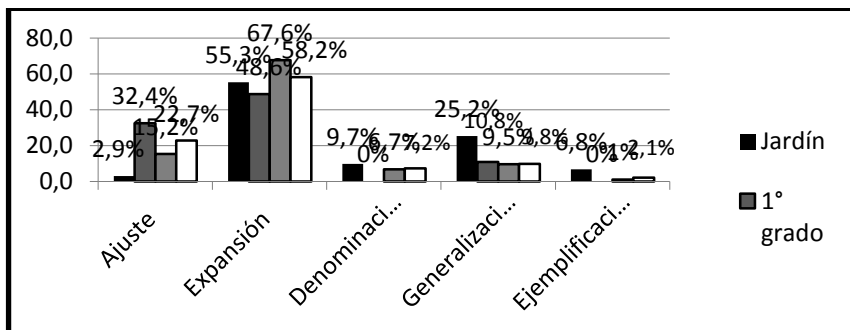
Maestra: ¿Cómo se llamaba la bebida que utilizaban los sanavirones?

Juan: La chicha.

Maestra: La chicha era un licor que hacían con el fruto del algarrobo.

Por su parte, si se consideran los distintos tipos de actos conversacionales que las maestras de todos los niveles observados - inicial y primario- realizan durante el tratamiento de palabras poco familiares o desconocidas a sus alumnos, los datos expuestos en el Gráfico 2 muestran semejanzas y diferencias a lo largo de la escolaridad.

Gráfico 2: Porcentaje de actos discursivos que las maestras realizan durante el tratamiento del vocabulario en clases de jardín de infantes y de la escuela primaria



Como se observa en el Gráfico 2, durante el desarrollo de las distintas situaciones de enseñanza, las maestras del nivel inicial y primario dedican la mayor parte de sus intervenciones a expandir la información referida a palabras desconocidas o poco frecuentes. Puntualmente, estos resultados pusieron de manifiesto que todas las maestras observadas destinan más del 48% de sus actos conversacionales a expandir el conocimiento de los niños en relación a palabras específicas, mediante la descripción de características perceptivas y/o funcionales del concepto aludido, como así también, mediante el establecimiento de relaciones temáticas entre la palabra foco y otras, o bien, proporcionando información ortográfica del término.

Si se consideran los porcentajes de expansiones a lo largo de la escolaridad, los datos muestran una disminución de expansiones en 1º grado (48,6%) con respecto a jardín de infantes (55,3%); luego un incremento en 3º (67,6%) y un nuevo descenso en 5º (58,2%). El análisis estadístico realizado mediante la prueba de Kruskal-Wallis evidencia diferencias significativas entre jardín de infantes y el primer ciclo de la escuela primaria -1º y 3º grado- ($p = .007$).

La secuencia interaccional que se presenta a continuación ejemplifica cómo la docente de jardín de infantes realiza un acto de expansión mediante la descripción de las características descriptivas del referente aludido por el alumno:

Maestra: (Lee) Miró los alcuaciles, miró las flores silvestres. (Interrumpe la lectura). Las flores del campo que nacen solas.

Niña: En mi casa está lleno de alcuaciles.

*Maestra: **Sí. Los alcuaciles son unos insectos que tienen el cuerpo largo y cuatro alas.***

El siguiente intercambio ejemplifica cómo la docente de 1° grado expande la información proporcionada por un alumno al focalizarse en las características funcionales del término foco:

Maestra: ¿Qué más hacían los aborígenes?

Wanda: Se dedicaban a matar animales para comer.

Maestra: Para comer.

Wanda: No, y también el cuero de la vaca.

Maestra: ¿Y qué hacían?

Wanda: Y se lo sacaban y hacían pulóver, cosas.

*Maestra: **Muy bien, sacaban el cuero de la vaca para cubrirse.***

El siguiente ejemplo ilustra cómo la maestra de 3° grado proporciona información ortográfica relativa al término foco:

Maestra: En nuestro departamento, los primeros habitantes fueron los comechingones y ¿cuáles otros?

Dalma: Sanavirones.

*Maestra: **Sanavirones, con ve corta se escribe.***

Asimismo, la información presentada en el Gráfico 2 pone de manifiesto que las maestras de la escuela primaria ofrecen, en mayor medida, vocablos alternativos a los proporcionados por los alumnos, que se ajustan más a la situación comunicativa que sus pares del nivel inicial. Mientras las maestras de jardín de infantes destinan sólo el 2.9% de sus intervenciones a realizar actos de ajustes, las docentes del nivel primario dedican a ello más del 15% de sus turnos de habla (1°: 32,4%; 3°: 15,2%; 5°: 22,7%). La aplicación de la prueba Kruskal-Wallis evidenció diferencias estadísticamente significativas entre el nivel inicial y 3° y 5° grado ($p = < .0001$).

La secuencia interaccional que se presenta a continuación ejemplifica cómo la maestra de jardín de infantes ofrece un término alternativo al empleado por el niño, que se ajusta más al del medio comunitario:

Maestra: ¿Qué es el puerco espín?

Niño: Espinas.

Maestra: Tiene como espinas. ¿Y es un qué? Es un...

Niño: Un bicho.

*Maestra: **O un animal. Es un animal que tiene muchos...***

Niño: Pinches.

*Maestra: **Que tiene muchos pinches, muchas púas, muchas espinas.***

El siguiente intercambio muestra cómo la docente de 3° grado proporciona una palabra más precisa a la utilizada por el alumno:

Mariano: Si se agarra fuego el campo, los animales se quedan sin comer y se mueren.

*Maestra: Muy bien, **si se queman los campos**, se mueren los animales.*

En el siguiente ejemplo, se ilustra cómo la docente de 5° grado realiza un acto de ajuste:

Maestra: ¿Con qué se vestían los comechingones?

Nahuel: Con lanas ((Extendiendo las manos hacia arriba))

Maestra: ¿Se ponían lanas?

Franco: No, túnicas.

Nahuel: No, se los cosían [a los vestidos con] las lanas y se lo hacían a los vestidos.

*Maestra: **Tejían sus vestidos.***

Por su parte, los datos del Gráfico 2 muestran que las maestras de nivel inicial destinan, en promedio, más intervenciones a denominar, generalizar y ejemplificar que sus pares del nivel primario. Sin embargo, la prueba de Kruskal-Wallis no mostró en ninguno de los casos diferencias significativas (Denominar: $p = .360$; Generalizar: $p = .896$; Ejemplificar: $p = .802$).

El siguiente ejemplo ilustra cómo una maestra de nivel inicial realiza un acto de denominación. Es decir, ofrece un término preciso para referirse a un concepto al que se refirió un niño previamente mediante palabras muy generales:

Niña: (en el rincón de dramatizaciones) Ahora la voy a escuchar con este **coso** (colocándose el estetoscopio). Con este **coso** le voy a escuchar los pulmones y el corazón.

Maestra: Ah, usted dice que le va a escuchar los pulmones y el corazón con el **estetoscopio**.

En el siguiente intercambio, se muestra cómo la maestra de jardín realiza un acto de generalización. En este caso, menciona el concepto supraordenado en el que puede incluirse un concepto:

Maestra: Ah, papá estuvo un ratito afuera pero después volvió al cumpleaños. **¿Cómo se llaman entonces todos los integrantes: el papá, la mamá, la abuela?**

Niño: La familia.

Maestra: **La familia**.

El fragmento de intercambio que se presenta a continuación muestra cómo la maestra de nivel inicial realiza un acto de ejemplificación. Es decir, menciona conceptos subordinados al concepto foco del intercambio:

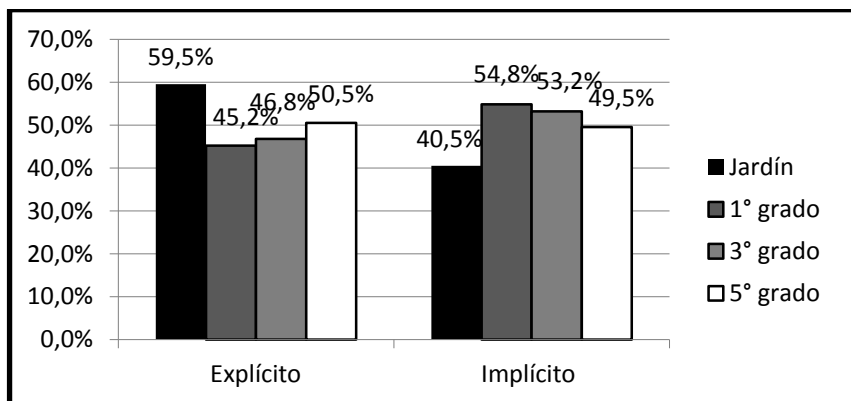
Maestra: Hay lugares que son naturales. ¿Qué quiere decir que son naturales? Que crecen los árboles y plantas que no las plantó el hombre, crecieron naturalmente.

Niño: Los bosques.

Maestra: **Claro, en cambio las plazas también son espacios verdes, pero son distintos porque los construyó el hombre. Pero también son espacios verdes, ¿entienden? Los hizo el hombre para que la gente que no se quiere ir tan lejos tenga espacios verdes cerca. ¿Entienden la diferencia? Hay muchas plazas en la ciudad para que la gente pueda ir a disfrutar. (...) Los espacios verdes de nuestra ciudad serían las colinas.**

Finalmente, en el Gráfico 3 se presentan los datos referidos al tipo de modalidad que emplean las docentes cuando se focalizan en el tratamiento del vocabulario a lo largo de la escolaridad. Es decir, si realizan sus movimientos conversacionales de una manera explícita o implícita.

Gráfico 3: Porcentaje del grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario.



La información presentada en el Gráfico 3, pone de manifiesto que las docentes del nivel primario -1º, 3º y 5º- tienden, en mayor medida, a tratar el vocabulario de manera implícita que sus pares del nivel inicial. La prueba Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas ($p = .0001$).

La secuencia interaccional que se presenta a continuación muestra cómo la maestra de 1º grado yuxtapone, de modo adyacente a la emisión del niño, un término más preciso al pronunciado por el alumno:

Maestra: ¿A qué se dedicaban los indios?

Lautaro: A matar animales

*Maestra: **A cazar.***

El fragmento de intercambio siguiente ejemplifica cómo la maestra de 3º grado yuxtapone un vocablo más preciso al proporcionado por el alumno en la emisión anterior:

Maestra: Ya vimos el agua en forma líquida. Ahora, ¿qué les parece?, ¿qué significa sólida?

Hugo: Es hielo.

*Maestra: **Congelada**, el hielo, muy bien.*

El siguiente ejemplo ilustra cómo la docente de 5° grado yuxtapone a la emisión del alumno un término sinónimo al empleado por él empleó en el turno anterior:

*Franco: Los comechingones vivían en las **serranías** de Córdoba.*

*Maestra: Vivían en las **sierras**, muy bien.*

4. Discusión general

Los resultados de esta investigación pusieron de manifiesto diferencias importantes en el andamiaje social, pragmático y discursivo que proporcionan las docentes, a lo largo de la escolaridad, durante la enseñanza de palabras poco familiares o desconocidas a sus alumnos. En efecto, el análisis comparativo mostró diferencias cuantitativas, entre el nivel inicial y primario, en relación a los movimientos de corrección y ampliación; a los actos discursivos de ajuste y expansión; como así también diferencias en relación a la modalidad implícita con que las maestras enseñan vocabulario.

A diferencia de investigaciones previas realizadas en el ámbito escolar que analizaron las estrategias docentes durante la enseñanza de palabras en clases de jardín de infantes (DICKINSON, COTE & SMITH, 1993; ROSEMBERG, 2007; ROSEMBERG & SILVA, 2009), por un lado, y de la escuela primaria (MENTI & ROSEMBERG, 2011, 2013a, 2013b, 2013c; 2014, entre otros), por el otro, este estudio describe y compara transversalmente el andamiaje discursivo que proporcionan las docentes de ambos niveles -inicial y primario- durante el tratamiento del vocabulario a lo largo de la escolaridad.

En relación a los movimientos conversacionales que ponen en juego las docentes, los resultados de este estudio mostraron que las docentes de jardín y la escuela primaria destinan la mayor parte de sus intervenciones a reparar problemas en la comprensión de una palabra. Aún cuando no se observaron diferencias significativas a lo largo de la escolaridad en relación a esta variable, los datos cuantitativos ponen de manifiesto que las docentes de jardín de infantes, en términos porcentuales, tienden a reparar más que sus pares de primaria.

Si se consideran los movimientos de corrección, los datos evidenciaron que las maestras del nivel primario -sobre todo las de 5° grado- corrigen más que sus pares de jardín de infantes las imprecisiones o los errores cometidos por los alumnos en relación al uso que ellos hacen de una palabra poco familiar o desconocida.

Investigaciones previas (MENTI & ROSEMBERG, 2013a, 2014), nos permiten suponer que la especificidad disciplinar de los contenidos que se incluyen en las situaciones de enseñanza en 5° grado conlleva el uso de palabras más abstractas y menos familiares, como las nominalizaciones o términos disciplinares específicos. Podría pensarse que ello repercute en la necesidad de las maestras de 5° grado de corregir los usos que los niños hacen de estas nuevas palabras.

Por su parte, las docentes del 1° ciclo de la escuela primaria -1° y 3° grado- tienden a realizar más ampliaciones que sus pares de jardín y de 5° grado. Estos movimientos resultan de la finalidad heurística de la situación comunicativa. A través de ellos, las docentes configuran procesos de enseñanza a través de la conversación (ROSEMBERG & SILVA, 2009).

Si se consideran los actos conversacionales, los datos pusieron de manifiesto que tanto las maestras del nivel inicial como las del nivel primario dedican la mayor parte de sus intervenciones a expandir la información referida a palabras desconocidas o poco frecuentes. Por su parte, los resultados mostraron que las docentes de primaria -sobre todo las de 3° y 5° grado- ofrecen, en mayor medida, vocablos alternativos a los proporcionados por sus alumnos, que se ajustan más a la situación comunicativa que sus pares del nivel inicial. En cambio, las maestras de jardín destinan, en promedio, más intervenciones a denominar, generalizar y ejemplificar que sus pares del nivel primario.

Con respecto al grado de explicitud en el tratamiento del vocabulario, los datos mostraron que las docentes del nivel primario recurren más a la modalidad implícita que las maestras del nivel inicial durante la enseñanza de palabras.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicancias pedagógicas, si se tienen en cuenta los aportes de investigaciones antecedentes que asignan un papel de relevancia a las conversaciones entre el adulto y el niño en el aprendizaje del vocabulario (NELSON, 1996, 2007; TOMASELLO, 2003; WEIZMAN & SNOW, 2001, entre otros). Tal como señalaron estos trabajos el aprendizaje de palabras depende, no sólo de la cantidad y calidad de las palabras a las que el niño está expuesto, sino también de las estrategias discursivas y pragmáticas que el adulto pone en práctica, en el marco de los intercambios, para que el niño pueda inferir y comprender el significado de las palabras que desconoce (BEALS, 1997; BEALS & TABORS, 1995; BIEMILLER & BOOTE, 2006; BRABHAM & LYNCH-BROWN,

2002; ELLEY, 1989; ROSEMBERG, 2007; ROSEMBERG & STEIN, 2009).

5. Bibliografia

ANDERSON, R.C. & FREEBODY, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), **Comprehension and teaching** (pp. 77-117), Newark, DE: International Reading Association.

BAUMANN, J.F., EDWARDS, E.C., BOLAND, E.M., OLEJNIK, S., & KAME'ENUI, E.J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. **American Educational Research Journal**, 401(2), 447-494.

BEALS, D. (1997). Sources of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. **Journal of Child Language** 24(3), 673-694. doi:10.1017/S0305000997003267.

BEALS, D. & TABORS, P. (1995). **Arboretum, bureaucratic and carbohydrates**: Preschoolers' Exposure to Rare Vocabulary at Home. *First Language*, 15, 57-76.

Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. En A. HIEBERT & M. KAMIL (Eds.), **Teaching and learning vocabulary**: Bringing research to practice (pp. 223-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.

BIEMILLER, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for schooling learning. En D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), **Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2** (pp. 41-51). New York: The Guilford Press.

BIEMILLER, A. & BOOTE, C. (2006). An effective method for building vocabulary in primary grades. **Journal of Educational Psychology**, 98(1), 44-62. doi:10.1037/0022-0663.98.1.44

BRABHAM, E.G. & LYNCH-BROWN, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of

students in the early elementary grades. **Journal of Educational Psychology**, 94(3), 465-473. doi:10.1037/0022-0663.94.3.465

BRUNER, J. (1986). **El habla del niño**. Barcelona: Paidós.

CALLANAN, M.A. & SABBAGH, M.A. (2004). Multiple labels for objects in conversations with young children: Parents' language and children's developing expectations about word meanings. **Developmental Psychology**, 40(5), 746-763.

DICKINSON, D.K., COTE, L. & SMITH, M.W. (1993). Learning vocabulary in preschool: Social and discourse contexts affecting vocabulary growth. **New Directions for Child and Adolescent Development**, 61, 67-78. doi:10.1002/cd.23219936106

ELLEY, W. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. **Reading Research Quarterly**, 24(2), 174-187. doi:10.2307/747863

FUKKINK, R.G. & DE GLOPPER, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. **Review of Educational Research**, 68, 450-468.

GOETZ, J.P. & LECOMPTE, M.D. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata.

GOODWIN, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatic**, 32, 1489-1522. doi:10.1016/S0378-2166(99)00096-X

GOSWAMI, U. (2003). Early phonological development and the acquisition of literacy. En S.B. NEUMAN & D.K. DICKINSON (Eds.), **Handbook of early literacy research** (Vol. 1, pp. 111-115). New York, NY: Guilford Press.

GUMPERZ, J. (1982). **Language and Social Identity**. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511620836

HART, B. & RISLEY, T.R. (1995). **Meaningful differences in the everyday experience of young American children**. Baltimore: Paul H. Brookes

MACBETH, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. **Language in Society**, 33, 703-736. doi:10.1017/S0047404504045038

MCWHINNEY, B. & SNOW, C. (1985). The child language data exchange system. **Journal of Child Language**, 12, 271- 296. doi:10.1017/S0305000900006449

MENTI, A. B., & ROSEMBERG, C.R. (2009). La conversación en el aula: oportunidades para el aprendizaje de vocabulario. **IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina**, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

MENTI, A. & ROSEMBERG, C.R. (2013a). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. **Interdisciplinaria- Revista de Psicología y Ciencias Afines**, 30(2), 201-218.

MENTI, A. & ROSEMBERG, C.R. (2013b). La enseñanza de nuevas palabras en situaciones de enseñanza de ciencias sociales. Un estudio en escuelas primarias de Argentina. **Cuadernos de Investigación Educativa**, 4(19), 53-68.

MENTI, A. & ROSEMBERG, C.R. (2013c). ¿Cómo se enseñan palabras poco familiares en las clases de ciencias en la escuela primaria? Un estudio en escuelas argentinas. **Lenguas Modernas**, 41, 95-114.

MENTI, A. & ROSEMBERG, C.R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué Significa? Análisis de las Interacciones Docente-Alumno Durante el Tratamiento de Palabras Desconocidas. **Psykhe**, 23(1), 1-13.

NASH, H. & SNOWLING, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. **International Journal of Language and Communication Disorders**, 41, 335-354. doi: 10.1080/13682820600602295

NELSON, K. (1996). **Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind**. Cambridge: Cambridge University Press.

NELSON, K. (2007). **Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory**. Cambridge: Harvard University Press.

PAN, B.A.; ROWE, M.L., SINGER, J. & SNOW, C.E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. **Child Development**, 76(4), 763-782.

PERFETTI, C.A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, 11(4), 357-383. doi:10.1080/10888430701530730

PROTOPAPAS, A., SIDERIDIS, G., MOUZAKI, A. & SIMOS, P. (2007). Development of Lexical Mediation in the Relation between Reading Comprehension and Word Reading Skills in Greek. **Scientific Studies of Reading**, 11(3), 165-197. doi:10.1080/10888430701344322

ROSEMBERG, C.R. (2007). El aprendizaje de nuevas palabras en las situaciones de lectura de cuentos en jardines de infantes comunitarios. Ponencia presentada en el **XXXI Congreso Interamericano de Psicología – Por la integración de las Américas**. México, DF.

ROSEMBERG, C.R. & SILVA, M.L. (2009). Teacher–Children Interaction and Concept Development in Kindergarten. **Discourse Processes**, 46(6), 572- 591. doi:10.1080/01638530902959588

ROSEMBERG, C.R. & STEIN, A. (2009). Vocabulario y alfabetización temprana. Un estudio del entorno lingüístico en hogares de poblaciones urbano-marginadas. En M.C. RICHAUD & J.E. MORENO (Eds). **Investigación en Ciencias del Comportamiento**, (517-541). Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G., SACKS, H. (1977). The preference for selfcorrection in the organization of repair in conversation. **Language**, 53(2), 361-382.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975). **Towards an Analysis of Discourse**. London: Oxford Univ. Press.

STRAUSS, A.L. & CORBIN, J. (1990). **Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques**. London, Reino Unido: Sage.

TABORS, P.O.; ROACH, K.A. & SNOW, C.E. (2001). Home language and literacy environment. Final results. En D.K. DICKINSON & P.O. TABORS, **Beginning literacy with language** (pp. 107-138). Baltimore, MD: Brookes.

TABORS, P.O.; BEALS, D. & WEIZMAN, Z.O. (2001). "You know what oxygen is?" Learning new words at home. En D.K. DICKINSON & P.O. TABORS, **Beginning literacy with language** (pp. 93-110). Baltimore, MD: Brookes.

TOMASELLO, M. (2003) **Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition**. Massachusetts: Harvard University Press.

VYGOTSKY, L.S. (1964). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Lautaro.

VYGOTSKY, L.S. (1988). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Grijalbo.

WEIZMAN, Z.O. & SNOW, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. **Developmental Psychology**, 37(2), 265-279.

NARRATIVAS DE FICCIÓN ENTRE NIÑOS DE DISTINTAS EDADES

Dra. Florencia Alam

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto analizar comparativamente narrativas de ficción producidas por niños de 4 años en dos condiciones: en interacción con un niño de 12 años y en una situación individual. Las narrativas, elicítadas a partir de una secuencia de imágenes, fueron video-filmadas y luego transcritas. El corpus incluye 66 relatos, 33 producidos en cada condición. Los niños viven en barrios urbano-marginados de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El análisis atiende a la frecuencia de aparición de las categorías narrativas comprendidas en el esquema narrativo -escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia y reacción- (STEIN & GLENN, 1979) y al empleo de discurso referido -discurso directo e indirecto-. Se emplearon pruebas no paramétricas en las comparaciones en tanto que no fue posible asumir la normalidad de la muestra. Se realizó un análisis cualitativo de la construcción de las narrativas producidas por una misma niña en las dos condiciones.

Los resultados mostraron una mayor frecuencia de respuestas internas por parte de los niños de 4 años en la interacción con un niño mayor (Media: 0,9; Mediana: 1) que en la situación individual (Media: 0,48; Mediana: 0). El análisis estadístico mostró diferencias estadísticamente significativas (Wilcoxon: $z: -3,74, p <,000$). Asimismo, el análisis del discurso referido mostró que los niños pequeños empleaban discurso indirecto únicamente cuando interactuaban con un niño mayor. El análisis cualitativo de los intercambios permitió comprender estas diferencias en función del andamiaje proporcionado por el niño mayor.

1. Introducción

En el marco de una perspectiva psicolingüística, que recupera los postulados centrales de la teoría vigotskyana del desarrollo humano (NELSON, 1996, 2007, 2010), el presente trabajo tiene por objeto analizar comparativamente relatos de ficción producidos por niños de 4

años en dos condiciones: en interacción con un niño de 12 años y en una situación individual.

Una serie de estudios, enmarcados en la línea de Nelson (1996, 2007), se han focalizado en la producción infantil de discurso narrativo en situaciones de interacción (EISENBERG, 1985; FIVUSH & HADEN, 2003, 2005; FIVUSH, HADEN & REESE, 2006; HADEN, HAINE & FIVUSH 1997; HADEN, 1998; HUDSON, 2002, 2006; MELZI, 2000). Estos trabajos, se han focalizado en el impacto de la interacción de la madre en el desempeño del niño pequeño tomando como referencia el modelo predominante en las familias de estos sectores sociales, que considera a la díada madre-niño como el núcleo del desarrollo. Sin embargo, tal como se ha mostrado en otros trabajos que estudian el aprendizaje infantil en grupos indígenas y urbano-marginados (ROGOFF, 1993, 2003; ROGOFF & COLAB., 2007; ROSEMBERG, STEIN & ALAM, 2013; STEIN & ROSEMBERG, 2012, entre otros), en estos contextos culturales las interacciones entre niños tienen una importante relevancia para el desempeño y el desarrollo de los pequeños.

Desde la psicología sociocultural una serie de trabajos atendieron a las interacciones entre niños (COLL, 1991; FAWCETT & GARTON, 2005; FORMAN & CAZDEN, 1984; MASHBURN, JUSTICE, DOWNER & PIANTA, 2009, entre otros). Estos trabajos postulan que el desarrollo ocurre a través de la colaboración. En este sentido sostienen que es posible pensar estas situaciones a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (VYGOTSKY, 1978). En efecto, se trata de problemas que los niños no pueden resolver por sí mismos en determinado momento pero lo pueden hacer con la ayuda de otro.

Las investigaciones, llevadas a cabo con metodologías cuasiexperimentales, muestran, en su mayoría, un mayor desarrollo en los niños cuando resuelven las tareas en situaciones de interacción que cuando lo hacen de forma individual (FAWCETT & GARTON, 2005; GAUVAIN & ROGOFF, 1989; HOWE, 2009). Sin embargo, en general coinciden en que para que la colaboración sea efectiva es necesario considerar una serie de factores que intervienen: la capacidad de persuasión del compañero más capaz, la importancia de la retroalimentación para corregir sus respuestas (TUDGE, WINTERHOFF & HOGAN, 1996), la responsabilidad compartida (GAUVAIN & ROGOFF, 1989), una relación previa entre los participantes (OGDEN, 2000), y la importancia de la interacción verbal (FAWCETT & GARTON, 2005).

Aún cuando las interacciones entre niños han sido ampliamente estudiadas, muy pocos trabajos han atendido a las narrativas producidas entre niños de distintas edades. Estos estudios se focalizaron en narrativas de experiencias pasadas en contextos naturales (ROSEMBERG, SILVA & STEIN, 2011) o en narrativas de ficción (ALAM, en prensa; ALAM & ROSEMBERG, 2013). Así por ejemplo, el estudio de Alam y Rosemberg (2013) comparó el uso de conectores en narrativas de ficción producidas por niños de 4 años de poblaciones urbano marginadas en tres condiciones: en interacción con un niño mayor, en interacción con un niño de la misma edad y en una situación individual. Los resultados mostraron que en las situaciones en las que niños de 4 años narraban en interacción con un niño mayor, el niño mayor andamiaba la producción infantil dando lugar al empleo de conectores más complejos, tales como los conectores causales.

Dentro de los estudios que analizaron la producción de narrativas, una serie de trabajos se focalizaron en el esquema narrativo (KINTSCH & VAN DIJK, 1978; MANDLER & JOHNSON, 1977; RUMELHART, 1975; STEIN & GLENN, 1979). Estas investigaciones postularon que los esquemas que utilizan los sujetos para recordar o comprender un relato, responden al esquema narrativo presente en los textos. La superestructura narrativa, o esquema narrativo, es la forma global que define cómo se ordena globalmente el discurso y las relaciones que se establecen entre sus partes. Como sostiene Van Dijk (2005), la superestructura se constituye a partir de categorías y reglas de formación, las reglas marcan el orden en que se presentan las categorías. Así por ejemplo, en un relato de ficción las categorías suelen aparecer en el siguiente orden: introducción, complicación, resolución, evaluación y moraleja.

El trabajo de Stein y Glenn (1979), que retoma como antecedente la gramática propuesta por Rumelhart (1975), propone una red jerárquica para dar cuenta de la estructura de los relatos ficcionales. Dicha estructura está compuesta por una categoría introductoria y un sistema de episodios. La introducción presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto físico o temporal. El sistema de episodios incluye una secuencia de cinco categorías: un evento inicial, en el que se presenta la acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista; una respuesta interna que constituye una emoción, cognición y/o propósito del protagonista; un intento que lleva a cabo el protagonista para lograr el propósito; una consecuencia que, a través de una acción o evento,

marca el logro o fracaso del propósito del protagonista; y una reacción que constituye una emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

Stein y Glenn (1979) analizaron recuentos de 48 niños de 1º y 5º grado de la escuela primaria con el objetivo de identificar el efecto de la edad en la operatividad del esquema narrativo en el recuerdo y la recuperación de un cuento. Los resultados mostraron que cuando los niños pequeños debían volver a relatar el cuento en muchos casos omitían las reacciones y las respuestas internas de los personajes. Las reacciones, así como las respuestas internas, incluyen información de estados o eventos internos, cognitivos o emocionales y resultan por lo tanto más complejas de conceptualizar y relatar para los niños pequeños.

Un importante número de trabajos posteriores han empleado el esquema descrito por Stein y Glenn (1979) para estudiar la producción (POULSEN, KINTSCH, KINTSCH & PROMACK, 1979; SHAPIRO & HUDSON, 1991), la comprensión y el recuerdo de cuentos (DE MIER, SÁNCHEZ ABCHI & BORZONE, 2009; SÁNCHEZ ABCHI, 2009; SIGNORINI, MANRIQUE & ROSEMBERG, 1989, entre muchos otros) por niños en situaciones de desempeño individual y han considerado diferencias evolutivas en el desempeño.

Así por ejemplo, Shapiro y Hudson (1991) compararon las narrativas producidas por 96 niños de 4 y 6 años utilizando dos series de imágenes, una en la que se presentaba un conflicto y su resolución y otra que no contenía conflicto. Con el objeto de analizar la coherencia de las narrativas dividieron las categorías descritas por Stein y Glenn (1979) en componentes narrativos básicos y componentes episódicos, siendo estos últimos los componentes centrales en el establecimiento de la coherencia. Los componentes episódicos incluían objetivos, respuestas internas, problemas y resoluciones. Por su parte, los componentes básicos incluían fórmulas de comienzo y cierre, introducción, descripción de personajes, diálogos y acciones. Los resultados mostraron que los niños de ambas edades pudieron incluir una mayor cantidad de problemas y resoluciones, así como de respuestas internas en la versión de las imágenes que contenía un problema y su resolución. En relación con los componentes básicos también se registraron diferencias en función del tipo de secuencia presentada. Mientras que en la versión sin problema los niños produjeron más descripciones de personajes, en la versión que contenía

un problema los niños utilizaron más fórmulas de inicio y de cierre. Estos resultados sugieren que los niños de 4 y 6 años tienen la capacidad cognitiva para construir un relato con un esquema coherente. Asimismo, muestran que el material empleado en la elicitación incide en la producción de los niños.

Otro aspecto que ha sido estudiado en los relatos infantiles es la inclusión de discurso referido (HICKMANN, 1987; MAHLER, 2000; O'NEILL & HOLMES, 2002; SHIRO, 2013). La función básica del discurso referido consiste en introducir las palabras producidas por otros locutores en otro contexto situacional. Puede adoptar la forma de discurso directo o indirecto. La adopción de cada una de estas formas depende de los propósitos comunicativos del hablante (MAHLER, 2000).

En un trabajo evolutivo de corte transversal, Mahler (2000) comparó el uso de discurso referido en relatos producidos por niños de 5 a 12 años a partir de la secuencia de imágenes "Frog where are you" (MAYER, 1969). Los resultados mostraron que si bien los niños pequeños utilizaban el discurso directo, éste no tenía contenido proposicional ya que su uso se restringía a onomatopeyas y vocativos. En este sentido, la autora sostiene que se trataba de representaciones de acciones lingüísticas como si fuesen acciones narrativas. Por su parte, los niños de 7 años usaban el discurso directo de forma integrada al discurso narrativo. Los niños mayores utilizaban tanto el discurso directo como el indirecto. Sin embargo, no lo utilizaban cuando podían transmitir el contenido a través de la narrativización.

En el marco de estas investigaciones, en el presente trabajo se analizan narrativas de ficción producidas por niños de 4 años en dos condiciones -interacción con un niño mayor y desempeño individual- con el objeto de identificar y describir diferencias y similitudes en el esquema narrativo y el uso de discurso referido en los relatos según el contexto de producción.

2. Metodología

2.1. Corpus

El corpus de datos analizado incluye 66 relatos elicitados a un grupo de 33 niños de sala de 4 años de jardín de infantes en dos condiciones: interacción con un niño de 12 años y en una situación individual. Para las situaciones de interacción se conformaron 33 parejas entre los niños de 4 años y un grupo de niños de 12 años que

concurrer a la misma escuela. La conformación de cada una de las parejas se realizó al azar.

Cabe señalar que el diseño de esta investigación se llevó a cabo en el marco de la implementación de un programa de niños tutores en alfabetización (ROSEMBERG & ALAM, 2009 - en curso). Debido a ello, los niños pequeños y los niños mayores, que interactuaron con ellos para producir las narraciones, se conocían previamente a la situación de elicitación de la narrativa en colaboración.

Los niños que participaron en este estudio viven en poblaciones en situación de pobreza. Se trata de poblaciones caracterizadas por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Las familias que las conforman son migrantes recientes o descendientes de migrantes provenientes de provincias del norte de Argentina o de países limítrofes y/o cercanos, principalmente, Bolivia, Paraguay y Perú.

2.2. Materiales

Las narrativas se elicitaron a partir de secuencias de imágenes que recuperaban el contexto de un evento al que los niños habían asistido conjuntamente. Se seleccionó esta tarea porque como han mostrado otros trabajos (SHAPIRO & HUDSON, 1991) el soporte de una secuencia de imágenes facilita la producción de narrativas ficcionales por parte de niños pequeños.

En la condición de interacción con un niño mayor la secuencia de ilustraciones cuenta la historia de dos niños, uno grande y otro pequeño que van de visita a un museo. En el museo los dos niños observan los objetos, el niño más grande se detiene a mirar una vasija y el pequeño una máscara. Al niño pequeño se le ocurre una idea: toma la máscara, se la pone y asusta a su compañero. Luego se saca la máscara y ambos se ríen de la broma del pequeño. Una maestra llega y reta al niño pequeño por tocar los objetos del museo.

Por su parte, en la condición individual la secuencia de ilustraciones presenta a una niña que va a una fiesta llevando una torta para compartir con sus amigos. La niña deja la torta en la mesa y se va. Aparece luego un perro que se come la torta. La niña vuelve y al ver que el perro se comió la torta se pone a llorar. Llega, entonces, una niña mayor con otra torta y se la ofrece a la niña pequeña. Finalmente, las niñas comparten la torta.

Cabe señalar que las temáticas que constituían el contenido de las secuencias de imágenes eran igualmente familiares para los niños, ya que todos habían participado en el jardín de infantes de una visita al museo y de una fiesta.

2.3. Obtención y transcripción de la información empírica

Las narraciones fueron video grabadas en entrevistas individuales, en el caso de las narrativas individuales, y en entrevistas en parejas, en el caso de las narrativas en interacción, en un aula tranquila de la escuela asignada a tal fin. La investigadora colocaba a la vista de los niños una cámara fija, les entregaba las imágenes y se retiraba de la sala para que los niños pudieran preparar su relato. Una vez que la llamaban la investigadora escuchaba el relato con las imágenes a la vista sin realizar preguntas.

Se realizó una transcripción literal de los archivos de audio. Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional y comportamientos no verbales registrados en los videos. Las transcripciones fueron realizadas siguiendo las convenciones descritas en el Anexo 1.

2.4. Análisis de la información empírica

Se atendió a la frecuencia de aparición de las categorías narrativas y al empleo de discurso referido.

Se consideraron las categorías narrativas propuestas por la gramática de las narraciones de Stein y Glenn (1979):

- Escena: presenta al protagonista y generalmente contiene información acerca del contexto físico o temporal.
- Evento inicial: acción, evento o suceso que causa una respuesta en el protagonista.
- Respuesta interna: emoción, cognición y/o propósito del protagonista.
- Intento: acción para lograr el propósito del protagonista.
- Consecuencia: acción o evento que marca el logro o fracaso del propósito del protagonista.
- Reacción: emoción, cognición, acción o estado final que expresa los sentimientos del protagonista acerca del logro o fracaso del propósito.

A continuación se presentan las categorías narrativas en relación con la información incluida en las ilustraciones.

Tabla 1: Categorías narrativas incluidas en la serie de ilustraciones utilizada en la condición de interacción con un niño mayor

Contenido de las imágenes	Categorías narrativas
Dos niños van a un museo	Escena
El niño pequeño ve una máscara	Evento inicial
Se le ocurre una idea	Respuesta interna
Agarra la máscara	Intento
Para asustar al otro niño	Respuesta interna
Lo asusta	Consecuencia
Los dos niños se ríen	Respuesta interna
Llega la maestra y reta al niño por agarrar la máscara	Consecuencia
El niño pide perdón	Reacción

Tabla 2: Categorías narrativas incluidas en la serie de ilustraciones utilizada en la condición individual

Contenido de las imágenes	Categorías narrativas
Una niña llega a una fiesta	Escena
La niña lleva una torta	Escena
Para compartir con sus amigos	Respuesta interna
Deja la torta en la mesa y se va	Escena
El perro se come la torta	Evento inicial
La nena vuelve y se pone a llorar	Respuesta interna
Una nena más grande llega con otra torta	Intento
Las dos niñas comparten la torta	Consecuencia
Están muy contentas	Reacción

Se analizaron las narrativas en función de la cantidad de categorías narrativas incluidas -escena, evento inicial, respuesta interna, intento, consecuencia, reacción-. Dado que, tal como puede observarse en las tablas 1 y 2, algunas de las categorías de información se desarrollaban en más de una imagen -como por ejemplo las respuestas internas-, los niños podían incluir en varias oportunidades información sobre una misma categoría. Con el objetivo de poder llevar a cabo comparaciones entre las narrativas producidas en cada una de las condiciones, cuando el niño incluía la información de varias imágenes que representaban una misma categoría, se consideraba sólo una de ellas. Así, si el niño incluía 2 respuestas internas solo se contabilizaba 1.

Se consideró que el niño incluía una categoría si lo hacía de forma verbal, ya fuese de forma autónoma, en respuesta a una pregunta o si repetía la emisión de su compañero. No se contabilizó la información gestual, cuando no estaba acompañada de emisiones verbales, ni los asentimientos, ya fuesen verbales o gestuales.

Por su parte, para el análisis del discurso referido se consideró el uso de discurso directo e indirecto:

-Discurso directo: Se consideraron usos de discurso directo aquellas intervenciones en las que el niño incluía las palabras producidas por uno de los personajes del relato, manteniendo el sistema deíctico de la situación de enunciación original.

Ejemplo de discurso directo: Dijo (.) perro malo

-Discurso indirecto: Se consideró que el niño incluía discurso indirecto cuando al incluir las palabras dichas por uno de los personajes el discurso referido adoptaba el sistema deíctico del relato. Asimismo, el discurso referido debía adoptar la forma de una frase subordinada.

Ejemplo de discurso indirecto: La profesora dijo que no toque porque si no se iba a romper

Se analizó cuantitativamente el empleo de las categorías narrativas y el discurso referido en el corpus de relatos. Se identificaron las diferencias entre las condiciones y se emplearon procedimientos estadísticos para establecer la significatividad de estas diferencias. Se emplearon procedimientos estadísticos no paramétricos para testear la significatividad de las diferencias entre los tipos de información a los que

recurrían los niños en cada una de las condiciones. Se optó por la aplicación de la prueba no paramétrica a partir de que el estadístico Kolmogorov-Smirnov y su nivel de significación mostraran que la mayoría de las puntuaciones de las variables incluidas en este análisis no se ajustaban a una distribución normal.

A continuación, se analizó de forma cualitativa la construcción de la narrativa por una misma niña en ambas condiciones.

3. Resultados

Los resultados del análisis cuantitativo pusieron de manifiesto diferencias en las categorías narrativas incluidas en los relatos, así como en el empleo de discurso referido en cada una de las condiciones.

En primer lugar se presentan, en la tabla 1, los datos referidos a las categorías narrativas incluidas en las narrativas en función de las dos condiciones: desempeño individual e interacción con un niño mayor.

Tabla 1: Categorías narrativas incluidas en la narrativas producidas en interacción con un niño mayor y de forma individual

Categorías narrativas	Condiciones					
	Interacción con un niño mayor (N=33)			Desempeño individual (N=33)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Escena	0,78	1	0,41	0,93	1	0,24
Evento inicial	0,81	1	0,39	0,93	1	0,24
Rta. interna	0,9	1	0,29	0,48	0	0,5
Intento	0,94	1	0,24	0,88	1	0,33
Consecuencia	1	1	0	0,88	1	0,33
Reacción	0,15	0	0,36	0,12	0	0,33

Como se observa en la tabla 1, los niños incluían en mayor medida escenas en la condición individual (Media: 0,93) que cuando narraban con un niño mayor (0,78). La prueba no paramétrica de Wilcoxon no mostró diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($z = -1,66$, $p = ,09$).

En relación con la categoría narrativa evento inicial la tabla 1 muestra una mayor inclusión en las narrativas realizadas en la condición individual (0,93) que en la condición de interacción con un niño mayor (0,81). La prueba de Wilcoxon no mostró diferencias estadísticamente significativas ($z = -1,63$ $p = ,1$).

La tabla 1 muestra que los niños incluían la categoría respuesta interna en mayor medida cuando narraban con un niño mayor (0,9), que cuando lo hacían en la condición individual (0,48). El análisis estadístico empleado puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($z = -3,74$ $p < ,001$).

En cuanto a la categoría intento, en la tabla 1 se observa que esta categoría era mayormente incluida en los relatos cuando los niños narraban en interacción con un niño mayor (0,94) que en la condición individual (0,88). Estas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas ($z = -1$ $p = ,32$).

La categoría consecuencia era incluida en mayor medida en los relatos producidos por los niños cuando interactuaban con un niño mayor (1,00) que en la condición individual (0,88). El análisis estadístico puso de manifiesto diferencias estadísticamente significativas ($z = -2$ $p < ,05$).

Por último, al comparar el uso de la categoría reacción se encontró que los niños utilizaban en mayor medida esta categoría cuando producían un relato en interacción con un niño mayor (0,15) que cuando lo hacían en la condición individual (0,12). El análisis estadístico empleado no mostró diferencias estadísticamente significativas ($z = -0,33$ $p = ,73$).

En la tabla 2 se presentan los datos referidos al empleo de discurso referido en las narrativas producidas en las dos condiciones estudiadas.

Discurso referido	Condiciones					
	Interacción con un niño mayor (N=33)			Desempeño individual (N=33)		
	Media	Mediana	DE	Media	Mediana	DE
Disc. directo	0,06	0	0,24	0,06	0	0,24
Disc. indirecto	0,24	0	0,5	0	0	0

En la tabla 2 es posible observar que los niños empleaban discurso directo en igual medida en ambas condiciones (0,06). La prueba de Wilcoxon no mostró diferencias estadísticamente significativas en estas comparaciones ($z=0$ $p=1$).

Por su parte, el discurso indirecto era únicamente empleado en la interacción con un niño mayor (0,24). El análisis estadístico empleado mostró diferencias estadísticamente significativas ($z=-2,5$ $p=,05$).

El análisis cualitativo de las narrativas producidas por una misma niña en ambas condiciones puso de manifiesto que el relato constituye una respuesta contextual a una situación de producción distinta. En efecto, mientras que en la condición individual, Camila, incluye un número muy reducido de categorías narrativas, tal como se muestra en el ejemplo 1, en la narrativa que construye en la interacción con la niña mayor (ejemplo 2), logra construir un relato con un número más elevado de categorías narrativas, así como de discurso indirecto.

Ejemplo 1: Camila (4 años). Condición individual

Camila: esta ((señalando la imagen)) es la torta \ que la llevaba la nena \ y el perro se lo comió \ la torta \ esta \ ((señalando la imagen)) ((pasa la hoja)) el perro se lo comió la torta (.) ((pasa la hoja)) acá está mirá \ ((señalando la imagen)) ((pasa la hoja)) acá también \ ((señalando la imagen)) ((pasa la hoja)) estas ((señalando la imagen)) son frutillas \ para preparar la otra torta (.) la mamá \

En el relato producido por Camila es posible distinguir una escena- esta es la torta que la llevaba la nena- y un evento inicial -y el perro se lo comió la torta-. Si bien hay una mención a un tercer personaje - la mamá- en el relato de la niña este nuevo personaje solo es presentado y no realiza ninguna acción. A su vez, Camila se refiere a “las frutillas para preparar la otra torta” pero la emisión queda aislada ya que no establece una relación con los otros aspectos del relato ni especifica a qué se refiere con “la otra torta”.

A continuación, en el ejemplo 2 se presenta la narrativa construida por Camila y Evelyn.

Ejemplo 2: Camila (4 años) y Evelyn (12 años). Condición de interacción con un niño mayor.

1 EVELYN: acá qué hacían/ (0.4) miraban la máscara ((señala la imagen)) (.) y el papá ((señala la imagen)) qué miraba/

- 2 CAMILA: la maseta
3 EVELYN: y acá/ ((señala la imagen)) qué se le ocurrió a Martín acá/
(0.3) ponerse la máscara/
4 CAMILA: sí
5 EVELYN: y qué más/
6 CAMILA: la maseta
7 EVELYN: no\ y asustar a quién/
8 CAMILA: a su papá
9 EVELYN: y se la puso\ y acá ((señala la imagen)) se la está por poner
\
10 CAMILA: sí\
11 EVELYN: y después acá/ ((señala la imagen))
12 CAMILA: se puso la máscara
13 EVELYN: y y qué le paso al papá/
14 CAMILA: se asustó\
15 EVELYN: y acá/
16 CAMILA: y le dijo
17 EVELYN: le dijo soy yo no/
18 CAMILA: ((asintiendo))
19 EVELYN: y quién es ella/
20 CAMILA: la doctora [: doctora]\
21 EVELYN: la doctora\ (.) y::: qué le dijo a Martín/
22 CAMILA: que no toque- que no toque la másc-
23 EVELYN: qué le hizo/
24 CAMILA: lo retó\
\

Como se muestra en el ejemplo 2 mientras que la primera pregunta que Evelyn le formula a Camila para que cuente el evento inicial- turno 1, *acá qué hacían*- es una pregunta general que la niña no logra responder -la falta de respuesta de Camila se evidencia en la pausa prolongada de Evelyn, (0.4), que señala el tiempo que aguarda para que la niña responda-, la segunda pregunta resulta más sencilla en tanto que está focalizada en un objeto y acompañada por un gesto deíctico -y *el papá*/ ((señala la imagen)) *qué miraba*-. Camila responde a esta pregunta y Evelyn continúa con las preguntas que dan lugar al desarrollo del plan del personaje.

En el turno 3, si bien la niña mayor formula una pregunta focalizada -*acá qué se le ocurrió a Martín acá*- acompañada por el gesto deíctico el foco en una respuesta interna del personaje podría resultar más difícil para la niña pequeña. Evelyn completa entonces la

respuesta – *ponerse la máscara*/. Luego la niña mayor realiza nuevamente una pregunta general -*turno 5, y qué más*/- que se refiere nuevamente a una respuesta interna del personaje, categoría que representa procesos emocionales o cognitivos. La dificultad señalada en relación con este tipo de información interna podría explicar el hecho de que Camila responde mencionando los objetos presentes en la imagen – *turno 6, la maseta*-. Evelyn entonces repara su pregunta generando un mayor andamiaje para la pequeña al focalizar el interrogante en el participante afectado -*turno 7, asustar a quien*/. Camila responde -*turno 8, a su papá*-. Luego, Evelyn formula una pregunta poco precisa -*turno 9, y después acá*/ ((*señala la imagen*))-; sin embargo, al estar acompañada de un gesto deíctico y en tanto que se trata de una acción (ponerse la máscara) y no de una respuesta interna del personaje, la respuesta parece resultar más sencilla.

La siguiente pregunta que realiza Evelyn se dirige nuevamente a un proceso interno, pero esta vez la niña formula una pregunta focalizada – *turno 13 y y qué le pasó al papá*/. Una vez más la formulación de una pregunta precisa le permite a la niña continuar el relato. Sin embargo, a continuación Evelyn opta por una pregunta general -*turno 15, y acá*/- que tiene por objeto la reacción de los personajes (se ríen). Camila comienza a contestar pero se interrumpe y no completa la emisión -*turno 16, y le dijo*-. Evelyn completa la emisión, manteniendo la respuesta de la niña, sin agregar la reacción del personaje. Luego la niña mayor pregunta por el nuevo personaje que aparece en las imágenes y lo hace utilizando una pregunta focalizada -*turno 19, quién es ella*/. A continuación le pregunta a Camila por la acción que realiza “la doctora” y al hacerlo logra, a través de una pregunta focalizada en la acción del personaje– *turno 29, qué le dijo a Martín*/- que la niña incluya en el relato discurso indirecto.

4. Discusión

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto que el desempeño de los niños de 4 años en la producción de narrativas de ficción diferían según el contexto. En este sentido, cabe señalar la importancia de estos resultados en tanto que los trabajos previos que analizaron el esquema narrativo y el empleo de discurso referido lo hicieron en situaciones individuales (DE MIER, SÁNCHEZ ABCHI & BORZONE, 2009; HICKMANN, 1987; MAHLER, 2000; O’NEILL & HOLMES, 2002; POULSEN, KINTSCH, KINTSCH & PROMACK, 1979;

SÁNCHEZ ABCHI, 2009; SHAPIRO & HUDSON, 1991; SHIRO, 2013; SIGNORINI, MANRIQUE & ROSEMBERG, 1989).

El análisis de la estructura en las narraciones infantiles mostró una mayor inclusión de respuestas internas en la condición de interacción con un niño mayor. Resulta interesante ponderar estos resultados considerando los resultados del estudio de Stein y Glenn (1979) que mostraron que los niños de 6 años incluían menor cantidad de respuestas internas que los niños de 10 años. Como se señaló en este estudio las respuestas internas, en tanto incluyen información de estados cognitivos o emocionales, pueden resultar más complejas de conceptualizar y de relatar para los niños pequeños. El análisis cualitativo de las narrativas realizadas por una misma niña en las dos condiciones mostró que el andamiaje prestado por los niños mayores permitiría explicar la diferencia con los estudios previos.

Por su parte, el análisis cuantitativo del empleo de discurso referido puso de manifiesto que el discurso indirecto era utilizado únicamente en la condición de interacción con un niño mayor. Estos resultados pueden comprenderse atendiendo al estudio de Mahler (2000) en el que se encontró que mientras que los niños de 4 años no utilizaban discurso referido para relatar una secuencia de imágenes, sus pares de 7 años empleaban discurso directo, y los niños mayores, de 11 años, recurrían al discurso indirecto. Cabe suponer que esta diferencia se deba a que, como se mostró en el análisis cualitativo de las narrativas, los niños mayores elicitaban el uso de este recurso.

En este sentido, los resultados del presente estudio coinciden con la investigación de Alam y Rosemberg (2013) sobre el empleo de conectores en narrativas de ficción construidas entre niños de distintas edades. En efecto, tal como se puso en evidencia en dicho estudio, en la interacción con un niño de 12 años, se genera una *zona de desarrollo potencial* (VYGOTSKY, 1978) en la que los pequeños pueden producir relatos más complejos. Otras investigaciones también han observado un mejor desempeño de los niños cuando interactúan con un niño más experto que cuando lo hacen de modo individual (FAWCETT & GARTON, 2005; GAUVAIN & ROGOFF, 1989; HOWE, 2009; TUDGE, WINTERHOFF & HOGAN, 1996).

Las diferencias encontradas en las narrativas producidas en interacción con un niño mayor pueden ponderarse apropiadamente si se consideran en el marco de las investigaciones antecedentes que destacaron la importancia de la interacción para el desarrollo narrativo (EISENBERG, 1985; FIVUSH & HADEN, 2003, 2005; FIVUSH, HADEN

& REESE, 2006; HADEN, HAINE & FIVUSH 1997; HADEN, 1998; HUDSON, 2002, 2006; MELZI, 2000). En el presente estudio los niños no interactuaban con un adulto, como en las investigaciones mencionadas, sino con un niño mayor. La importancia de estudiar los relatos producidos por niños pequeños en interacción con niños de distintas edades cobra especial relevancia en el marco de investigaciones previas (ROGOFF, 1993, 2003; ROGOFF & COLAB., 2007; ROSEMBERG, STEIN & ALAM, 2013; STEIN & ROSEMBERG, 2012, entre otros) que mostraron que en poblaciones urbano-marginadas y en comunidades indígenas las interacciones entre niños de distintas edades dan lugar al aprendizaje y el desarrollo infantil. Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que las interacciones entre niños de distintas edades pueden dar lugar también a un mejor desempeño narrativo por parte de los niños de 4 años.

Si se considera, siguiendo a Nelson (1996, 2007), que la narración es el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen –organizan y representan– a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia, resulta evidente la importancia de atender en los primeros años al desarrollo y desempeño narrativo. En este sentido, el presente estudio adquiere importantes implicancias pedagógicas.

5. Referencias bibliográficas

ALAM, F. & ROSEMBERG, C.R. El uso de conectores en relatos infantiles de ficción. Diferencias según el contexto interaccional de producción. **Lenguas Modernas**, 41, 11-32. 2013

ALAM, F. La construcción interaccional de narrativas de ficción entre niños de distintas edades. Un estudio con niños de poblaciones urbano marginadas. **Interdisciplinaria**. En prensa

COLL, C. **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. Buenos Aires: Paidós. 1991.

DE MIER, V., SÁNCHEZ ABCHI, V. & BORZONE, A.M. Propuestas y debates en la enseñanza de la lectura y la escritura. Una experiencia de comparación de métodos. **Cuadernos de Psicopedagogía**, 7(13), 90-107. 2009.

EISENBERG, A.R. Learning to describe past experiences in conversation. **Discourse Processes**, 8(2), 177-204. 1985

FAWCETT, L. M., & GARTON, A. F. The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. **British Journal of Educational Psychology**, 75 (Part 2), 157-169. 2005.

FIVUSH, R. & HADEN, C.A. (Eds.) **Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2003.

FIVUSH, R. & HADEN, C.A. Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self. En: B.D. Homer & C.S. Tamis-Le Monda (Eds.) **The development of social cognition and communication**, (pp. 315-335), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005.

FIVUSH, R., HADEN, C.A., & REESE, E. Elaborating on elaborations: Maternal reminiscing style and children's socioemotional outcome. **Child Development**, 77, 1568-1588. 2006.

FORMAN, E. & CAZDEN, C. Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. **Infancia y Aprendizaje**, 27-28, 139-157. 1984.

GAUVAIN, M. & ROGOFF, B. Collaborative problem solving and children's planning skills. **Developmental Psychology**, 25, 139-151. 1989.

HADEN, C. Reminiscing with different children: Relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. **Developmental Psychology**, 34, 99-114. 1998.

HADEN, C. A., HAINE, R. A., & FIVUSH, R. Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. **Developmental Psychology**, 33, 295-307. 1997

HICKMANN, M. **Social and Functional Approaches to Language and Thought**. Orlando, FL: Academic Press. 1987

HOWE, C. Collaborative group work in middle childhood. **Human Development**, 52, 215-239. 2009.

HUDSON, J. A. Do you know what we're going to do this summer? Mother's talk to young children about future events. **Journal of Cognition and Development**, 3, 49-71. 2002.

HUDSON, J. A. The development of future time concepts through mother - child conversation. **Merrill-Palmer Quarterly**, 52, 70-95. 2006.

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T.A. Toward a model of text comprehension, **Psychological Review**, 85, 362-394. 1978.

MAHLER, P. **Narración y discurso referido**: Reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Buenos Aires. 2000.

MANDLER, J. & JOHNSON, N. Remembrance of things Parced: Story Structure an Recall. **Cognitive Psychology** (9), 111-151. 1977

MASHBURN, A.J., JUSTICE, L.M., DOWNER, J.T., & PIANTA, R.C. Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. **Child Development**, 80, 686-702. 2009.

MELZI, G. Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European American mothers' elicitation styles. **Discourse Processes**, 30 (2), 153–177. 2000.

NELSON, K. **Language in cognitive development**. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.

NELSON, K. **Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory**. Cambridge: Harvard University Press. 2007.

NELSON, K. Developmental narratives of the experiencing child. **Child Developmental Perspectives**, 4, 1, 42-47. 2010.

O'NEILL, D. K. & HOLMES, A. C. Young preschoolers' ability to reference story characters: the contribution of gestures and character speech. **First Language**, 22 (1), 73-103. 2002.

OGDEN, L. Collaborative Tasks, Collaborative Children: an analysis of reciprocity during peer interaction at Key Stage 1. **British Educational Research Journal**, 26, 211-226. 2000.

POULSEN, D., KINTSCH, E., KINTSCH, W., & PROMACK, D. Children's comprehension and memory for stories. **Journal of Experimental Child Psychology**, 28, 379-403. 1979.

ROGOFF, B. **Aprendices del pensamiento**. Barcelona: Paidós. 1993

ROGOFF, B. **The Cultural Nature of Human Development**. New York: Oxford University Press. 2003.

ROGOFF, B., MOORE, L., NAJAFI, B., DEXTER, A., CORREA-CHAVEZ, & M., SOLÍS, J. Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines. En J.E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.) **Handbook of Socialization: Theory and Research** (pp. 490-515). New York: The Guilford Press. 2007.

ROSEMBERG, C.R. & ALAM, F. De niño a niño: un programa de niños tutores en alfabetización. **Programa de intervención en escuelas y centros comunitarios**. Financiado por: Fundación Care (Alemania) – Fundación Save the Children (Argentina) – CONICET (Argentina) – SECyT (Argentina). 2009- En curso.

ROSEMBERG, C. R., SILVA, M. L. & STEIN, A. Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. **Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires**, 28, 135-154. 2011.

ROSEMBERG, C.R.; STEIN, A. & ALAM, F. At home and at school: Bridging literacy to children from poor rural and urban communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.) **International Handbook of Research in Children's Literacy, Learning and Culture** (pp. 67-82.) Oxford: Wiley-Blackwell. 2013

RUMELHART, D.E. Notes on a schema for stories. En D. G. Bobrow, & A. Collins (Eds.). **Representation and understanding: Studies in Cognitive Science**. New York: Academic Press. 1975.

SÁNCHEZ ABCHI, V. **El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. Un estudio de los subprocesos de generación y de transcripción textual.** Universidad Nacional de Córdoba (Tesis doctoral Inédita). 2009.

SHAPIRO, L.R. & HUDSON J. Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture- Elicited Narratives. **Developmental Psychology**, 27, 960-974. 1991

SHIRO, M. Y entonces le dijo...La representación del habla en las narraciones de niños venezolanos. **Boletín de Lingüística**, XXIV, 37-38, 119-143. 2013.

SIGNORINI, A., MANRIQUE, A.M. & ROSEMBERG, C.R. Elaboración de un instrumento para el diagnóstico de la comprensión de narraciones. **Lenguas Modernas**, 16, 41-68, Universidad de Chile. 1989.

STEIN, S. & GLENN, G. An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (Ed.), **New Directions in Discourse Processes** (pp. 53-120). Norwood, N.J.: Ablex. 1979.

STEIN, A. & ROSEMBERG, C. R. Redes de colaboración en situaciones de alfabetización familiar con niños pequeños. Un estudio en poblaciones urbano marginadas de Argentina. **Interdisciplinaria**, 29(1). 95-108. 2012.

TUDGE, J. R. H., WINTEHHOFF, P.A., & HOGAN, D. M The Cognitive Consequences of Collaborative Problem Solving With and Without Feedback. **Child development**, 67, 2892-2909. 1996.

VYGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** México: Grijalbo. 1978.

Anexo 1: Codificaciones empleadas en la transcripción

{ } comentarios del transcriptor

(()) acciones no verbales

(0.1) pausa: los números entre paréntesis indican el tiempo de la pausa en segundos

- interrupción

/ entonación ascendente

\ entonación descendente



Parte 2: Pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros

O USO DO CARTAZ COMO SUPORTE TEXTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

Gabriela Medeiros Nogueira

Eliane Peres

Caroline Braga Michel

Resumo: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa sobre o uso do cartaz como suporte textual no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação foi desenvolvida em uma turma de pré-escola em 2009 e teve continuidade com o mesmo grupo de crianças em 2010, no 1º ano, em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada através de observações dos participantes, registros fotográficos e filmagens da rotina na sala de aula. O uso do cartaz no cotidiano da sala de aula, o qual envolve a língua escrita, foi analisado a partir dos conceitos de alfabetização e letramento, considerando especialmente os estudos de Soares (2001); Street (2010); Monteiro e Baptista (2009a); e Morais (2005). A análise dos dados revelaram diferentes perspectivas nas práticas desenvolvidas na pré-escola e no 1º ano. Enquanto que na primeira investigação os cartazes possibilitaram a construção de textos coletivos por meio do registro sistemático de situações vivenciadas pelas crianças, na segunda foram destacados apenas letras e palavras em um suporte confeccionado previamente pela professora. Os dados da pesquisa indicam uma cisão nas práticas que vinham sendo desenvolvidas na pré-escola quando as crianças ingressaram no 1º ano.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Suporte textual. Ensino Fundamental de nove anos.

Introdução

Este texto tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa sobre o uso do cartaz como suporte textual no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. A investigação foi realizada em uma turma de pré-escola

em 2009 e teve continuidade com o mesmo grupo de crianças em 2010, no 1º ano. O cartaz é aqui compreendido como um suporte textual no sentido referido por Marcuschi (2003), ou seja, como “uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (p.10), além de propiciar a visualização da escrita de forma coletiva.

Esta se trata de uma pesquisa qualitativa (GIALDINO, 2007) realizada através de observações participantes (COHN, 2005) em uma escola da rede municipal da cidade de Pelotas/RS. A coleta de dados ocorreu através da descrição das observações em um Diário de Campo, de filmagens e de fotografias. Foram realizadas 15 observações na pré-escola em 2009 e 13 no 1º ano em 2010. Nesse contexto, durante os dois anos de investigação, foram feitas 36 horas de filmagem e de gravações em áudio e 400 fotografias, aproximadamente. Também foram coletados e considerados na análise os seguintes materiais: Diários de Classe das professoras da pré-escola e do 1º ano, 05 cadernos das crianças da pré-escola e 14 cadernos das crianças do 1º ano, que, para fins de análises, foram fotografados, contabilizando 56 fotografias referentes aos cadernos da pré-escola e 124 referentes aos cadernos do 1º ano.

Na escola em que a pesquisa foi realizada havia 638 alunos matriculados em 2009. Destes, 32 estavam na pré-escola e 54 no 1º ano. Em 2009, a turma da pré-escola investigada era composta por 19 alunos, 11 meninas e 08 meninos, em 2010, no 1º ano, o número de alunos aumentou para 23 alunos, 15 meninas e 08 meninos. Nos dois anos em que a pesquisa foi realizada, três professoras assumiram a turma, uma na pré-escola e duas no 1º ano¹¹.

Cabe salientar que a opção por acompanhar a mesma turma na pré-escola e no 1º ano teve como objetivo principal analisar práticas de leitura e escrita nessas duas etapas de ensino e, ainda, identificar possíveis rupturas e continuidades nessas práticas. A opção por abordar especificamente o uso do cartaz nas práticas de leitura e escrita, justifica-se pela recorrência em que ele foi utilizado como suporte de ensino, tanto na pré-escola como no 1º ano.

Assim, o uso do cartaz no cotidiano da sala de aula, o qual envolve a língua escrita foi analisado a partir dos conceitos de alfabetização e letramento, considerando especialmente os estudos de

¹¹ No mês de junho de 2010, a professora do 1º ano se afastou de suas atividades por motivo de doença e outra professora assumiu a turma até o final do ano. Todas as professoras foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas.

Soares (2001); Street (2010); Monteiro e Baptista (2009a); e Morais (2005).

Para Soares, é importante nomear de forma distinta a aquisição do código alfabético e as práticas que envolvem o uso desse código. Nesse sentido, a autora define que “[...] alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (SOARES, 2003, p. 16), enquanto que letramento é “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p. 72).

Ao distinguir e nomear de forma diferente a aquisição e o uso da língua escrita, Soares (2004b) adverte que “[...] defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento (p.11)”; ao contrário, o processo de “[...] entrada no mundo da escrita” (p.11) ocorre “pela aquisição do sistema convencional de escrita” (p.11) juntamente o “[...] uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p. 25).

De acordo com a referida autora, faz-se necessário o reconhecimento da “[...] possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (SOARES, 2004, p. 15).

Considerando as questões acima tratadas, organizamos o texto em duas seções. Na primeira, discutiremos o uso do cartaz na pré-escola e, na segunda, o uso do cartaz no 1º ano do Ensino Fundamental, destacando os diversos aspectos referentes ao trabalho inicial com a língua escrita. Nas considerações finais, indicaremos as rupturas identificadas nas práticas cotidianas que envolvem os usos dos cartazes e as possíveis consequências no trabalho com a alfabetização e o letramento.

1. O uso do cartaz no cotidiano da pré-escola observada

Por meio das observações efetivadas no cotidiano da pré-escola em 2009, percebemos que o trabalho com cartazes foi realizado, sistematicamente, desde o início do ano letivo, configurando-se em uma prática que envolve o ensino da língua escrita. Geralmente, a confecção dos cartazes era realizada em conjunto em sala de aula pela professora

e pelas crianças e, na maioria dos casos, foi associada a alguma notícia publicada no jornal de circulação local, Diário Popular¹².

Nas observações que realizamos nos meses de abril e maio¹³, identificamos a seguinte rotina: no início da aula, uma criança ia até a sala da direção para pegar o jornal, após, a professora perguntava para as crianças sobre como estava o dia, lia a previsão do tempo no jornal e refletia com elas se a esta estava correta. Comumente, também era discutido pela turma o resultado dos jogos de futebol, em especial, quando os times gaúchos, Internacional e Grêmio¹⁴, haviam participado dos jogos. Depois desses dois temas abordados (previsão do tempo e esporte), a professora lia alguma notícia escolhida por ela previamente. No quadro abaixo, há uma síntese dos temas tratados nos meses de abril e maio nessa turma de pré-escola¹⁵:

Data	Tema abordado	Atividades envolvendo o jornal	Observações
06/04/2009	- Previsão do tempo. - Resultado do jogo de futebol do dia anterior.		
07/04/2009	- Previsão do tempo. - Notícia sobre o mosquito da dengue.	Desenho do mosquito da dengue.	

¹² Diário Popular é um jornal local e algumas escolas públicas o recebem diariamente devido a uma parceria denominada de “Pé na escola”.

¹³ Optamos por apresentar os dados referentes aos meses de abril e maio devido à recorrência com que o trabalho foi proposto, ou seja, três a quatro vezes por semana. Contudo, mesmo com um espaçamento maior entre os dias trabalhados, houve continuidade da proposta ao longo do ano de 2009.

¹⁴ Internacional (mais conhecido por Inter) e Grêmio eram times de futebol do Estado do Rio Grande do Sul, pertencentes à 1ª divisão do futebol brasileiro na época em que foi realizada a pesquisa.

¹⁵ O quadro foi construído com os dados coletados no decorrer das observações, por meio do Diário de Campo e das filmagens. No caso dos dias não observados, localizamos nos cartazes as informações sobre o que foi realizado.

08/04/2009	- Previsão do tempo. - Resultado do jogo de futebol do dia anterior.	Desenho da notícia do jogo e cópia das palavras escritas no quadro em letra bastão. GRÊMIO/INTER	
09/04/2009	- Previsão do tempo. - Notícia sobre falta de professores na rede municipal. - Notícia sobre futebol.		Consta no cartaz que as crianças, após olharem conjuntamente o jornal, solicitaram que fosse tratada a notícia do jogo de futebol.
14/04/2009	- Previsão do tempo. - Notícia sobre o dia nacional da dança .	Desenho sobre a previsão do tempo.	
16/04/2009	- Resultado do jogo de futebol do dia anterior. - Previsão do tempo.		
29/04/2010	- Reportagem sobre idosos.	Desenho do rosto de um idoso em um círculo de papel e colagem de tiras de papel como cabelo.	
05/05/2009	- Notícia sobre a Hepatite		Consta no cartaz que os alunos consideraram necessário trazer água, lavar as mãos antes das refeições e após ir ao banheiro.

Quadro 1: Temas abordados no trabalho com jornal

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Em relação ao trabalho com jornal, a professora esclareceu, em entrevista realizada no dia 05 de março de 2009, que gosta desse

material e explicou como organizou a proposta de trabalho no ano anterior e deu sequência com essa turma. De acordo com a professora:

A gente aqui na escola recebe o Diário Popular e sempre faz a leitura da previsão do tempo. Eu pedia que eles vissem na televisão, então eles chegavam na aula e comentavam como é que estava, como é que iria ser o tempo, aí eles desenhavam o tempo, ou então outras notícias que eles achassem importante. Futebol é uma coisa que eles adoram, então sempre procuro trabalhar (ANA, entrevista em 05/03/2009).

Ao considerar a observação realizada no dia 08 de abril de 2009, o jornal foi utilizado para consultar a previsão do tempo e o resultado do jogo de futebol. Assim, a participação das crianças foi possível, principalmente, porque a informação sobre a previsão do tempo é publicada através do texto escrito e da imagem, facilitando o acesso, uma vez que ainda não dominavam a escrita alfabética. De acordo com Monteiro e Baptista (2009a), as diversas linguagens possibilitam às crianças o acesso aos signos e símbolos culturais e, portanto, maior compreensão do contexto e da participação na cultura. Outro aspecto que contribuiu para que as crianças expressassem suas manifestações sobre a previsão do tempo foi que se tratava de algo observável, ou seja, elas puderam concluir se o dia estava com sol, nuvens ou chuva, se estava frio ou calor através da observação direta. O trabalho com jornal foi organizado, portanto, de modo que as crianças o utilizassem como suporte textual para consulta, por exemplo, a partir de uma questão inicial, “como está o dia hoje?”, elas expressavam suas opiniões baseadas na observação do dia e comparavam com a previsão lida pela professora no jornal.

Sobre as notícias referentes ao esporte, cabe destacar que, em geral, elas são divulgadas também em outros veículos de comunicação, como a televisão. O fato de as crianças saberem que o jogo havia sido realizado na noite anterior indicava que haviam obtido a informação por outra fonte além do jornal, possibilitando uma participação mais ativa na discussão da notícia. Assim, percebe-se que há uma interação entre os diferentes meios de comunicação, aos quais as crianças têm acesso.

Os cartazes foram confeccionados a partir de alguma notícia do jornal lida pelas professoras para as crianças. Tratava-se, portanto, do registro escrito sobre como o trabalho foi realizado, contendo a

identificação do dia referente a cada notícia. Observando os cartazes expostos na sala de aula, foi possível identificar os seguintes aspectos: escrita em diferentes cores, disposição diferenciada dos textos no espaço do papel, cartazes compostos por textos e trabalhos das crianças, cartazes que contém somente textos escritos ou confeccionados com recortes do jornal, diferentes cartazes para cada notícia, várias notícias em um mesmo cartaz. Algumas dessas variações são possíveis de serem observadas nas imagens a seguir:

Figura 1: Cartazes com trabalhos que envolvem o uso do jornal na pré-escola



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

No cartaz disposto à esquerda, consta a seguinte frase escrita pela professora com letra cursiva: “Vacina acontece até 8 de maio”. Abaixo dessa frase, há duas imagens de idosos recortadas do próprio jornal, uma delas em que os idosos estão dançando e outra em que eles estão tomando a vacina. Na continuidade do cartaz, foram colados os

rostos dos idosos desenhados pelos alunos a partir de um círculo distribuído pela professora.

O outro cartaz foi confeccionado com notícias dos dias 09, 14 e 16 de abril de 2009, as quais foram especificadas no Quadro 1. Diferente do cartaz anterior, neste não houve trabalhos dos alunos, apenas recortes de jornal e textos escritos pela professora, relatando o que foi realizado. Abaixo do cartaz confeccionado com papel pardo, há duas folhas de papel sulfite (tamanho ofício) anexadas, as quais dão continuidade aos registros das notícias referentes aos outros dias.

Nesse mesmo cartaz, é possível identificar que a escrita foi realizada em letra cursiva e com cores azul e vermelha. Os textos referentes a cada notícia variam em tamanho e em informação, isto é, no dia 09 de abril de 2009, houve um detalhamento maior sobre quem escolheu cada notícia e sobre as conclusões das crianças em relação às notícias. O texto do cartaz está reproduzido no excerto a seguir:

Hoje eu escolhi a notícia da falta de professores e a previsão do tempo, as crianças olharam o jornal e pediram a notificação do futebol. Sobre a primeira notícia concluíram que a escola tem que ter professor, pois senão as crianças voltam para casa sem estudar. Sobre a previsão do tempo concluíram que o jornal acertou. (CARTAZ, 09/04/2009).

O registro dos dias da notícia trabalhada em sala de aula, possibilita a identificação da periodicidade do trabalho, do processo realizado e da composição da história vivida pelas crianças dessa turma e por sua professora em um período temporal específico. Por meio dos registros, é possível identificar os modos de participação, a interação e a negociação entre as crianças e a professora, como, por exemplo, a frase “os alunos concluíram que o jornal acertou a previsão”, identificada em quatro dos seis dias de atividades registrados em cartazes, indicando que houve uma discussão ou uma conversa anterior sobre o assunto.

Em relação à notícia sobre dança, trabalhada em aula no dia 14 de abril de 2009, há o seguinte registro: “dois meninos falaram que dança é coisa de menina, mostrei a foto e falamos sobre isso”. Nesse caso, fica explicitado que as notícias eram discutidas entre as crianças, que manifestavam oralmente suas opiniões, as quais eram consideradas e registradas pela professora. Através do registro, é possível identificar, ainda, que a escolha das notícias era realizada pela

professora, como revela a seguinte frase: “Hoje escolhi a notícia da falta de professores”, e também pelas crianças, como mostra o registro seguinte: “As crianças olharam o jornal e pediram a notícia do futebol”. Esses exemplos revelam eventos de letramento que envolvem o trabalho com notícias do jornal, os quais foram pautados pela oralidade, pela interação entre os participantes e pelo uso da leitura e da escrita em sala de aula. Para Girão e Brandão (2010):

O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por uma escrita ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. (p.120)

A confecção dos cartazes pela professora Ana e por seus alunos e o registro do que era realizado, permitem que as crianças estabeleçam “[...] relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 79). Nesse sentido, um mesmo suporte – o jornal – usado de forma sistemática em sala de aula e fazendo parte de uma proposta didática mais ampla da professora revela a possibilidade de articular práticas de alfabetização e letramento, de uma forma indissociável (SOARES, 2003) ou, ainda, o trabalho desenvolvido pela professora dessa turma de pré-escola indica que alfabetizar letrando (SOARES, 2003; ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA 2008) ou, ainda, letrar alfabetizando (GOULART, 2006) não só é um projeto viável, como também necessário na medida em que possibilita a inserção autônoma das crianças no mundo da escrita. Aqui não se trata, portanto, de editar o velho debate sobre “alfabetizar ou não na pré-escola”, mas de construir projetos que contemplem possibilidades de as crianças, no ambiente escolar, desde a mais tenra idade, interagirem com situações reais de leitura e escrita, de maneira interessante e prazerosa. O trabalho recorrente com o jornal na sala de aula e o registro desse trabalho em forma de cartazes, no caso observado, é um exemplo dessa possibilidade.

Em relação à confecção de cartazes a partir do jornal, é possível destacar o caráter de continuidade, uma vez que o trabalho foi realizado ao longo de vários meses, possibilitando uma prática esperada e até mesmo “solicitada” pelas crianças. Foi possível identificar também que

as atividades cotidianas de confecção de cartazes com as notícias do jornal permitiram que as crianças estabelecessem relações entre a oralidade e a escrita, além de que pudessem perceber, por exemplo, que a escrita é realizada da esquerda para a direita, de cima para baixo, ampliando o repertório textual e estimulando o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura (BRANDÃO; LEAL, 2010).

Além das aprendizagens acima citadas, o trabalho de seleção de notícias apresentadas – inicialmente pela professora e depois pelas crianças –, a continuidade do trabalho ao longo de quatro meses, o envolvimento das crianças, a integração da língua escrita com as imagens, a reflexão coletiva sobre as notícias lidas estão em consonância com a perspectiva de Kramer e Abramovay (1988) de que a alfabetização é “um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito mas também o compreende, estabelece relações, interpreta.” (p. 168).

Considerando as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita identificadas no cotidiano da pré-escola, em especial a confecção de cartazes, que possibilitaram às crianças situações significativas de efetivo uso da escrita, decidimos dar continuidade às observações em 2010, quando as crianças passariam para o 1º ano. Além disso, buscamos identificar se haveria prosseguimento desse trabalho no espaço que é considerado “por excelência” da alfabetização na escola. Seguimos então, acompanhando o trabalho da professora com as crianças.

2. O uso do cartaz no cotidiano do 1º ano

Assim como na pré-escola, no 1º ano foi recorrente a presença de cartazes na sala de aula. Entretanto, isto deu de forma bastante diferenciada, ou seja, diferentes usos foram identificados em relação às situações observadas na pré-escola em 2009.

Na sala de aula do 1º ano, haviam cartazes confeccionados pela própria professora e expostos em uma parede lateral e outra frontal da sala. Eram cartazes em cartolina azul decorados com motivos da Turma da Mônica¹⁶: do “Ajudante da sala”, de “Quantos somos?”, do “Aniversariante do mês” e outro de “Quando devemos lavar as mãos”, os quais estavam fixados na parede lateral. A professora relatou em

¹⁶Personagens da revista em quadrinhos criados por Mauricio de Souza.

entrevista que gosta muito desse tipo de recurso e que o utiliza bastante, conforme suas palavras:

Gosto de usar cartazes, sempre aonde eu estou vai estar cheio de cartazes, até eu exagero [...] por enquanto eu vou botando e depois eu quero colocar os trabalhos deles [das crianças] eu gosto de expor os meus também, gosto de exibir os meus trabalhos também, depois eles exibem os deles (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

O relato da professora de que primeiro exporia seus trabalhos e mais adiante os das crianças foi confirmado nas observações, pois só os cartazes confeccionados pela professora estavam expostos inicialmente. Além dos já apresentados anteriormente, ficavam acima do quadro verde os cartazes referentes a cada letra do alfabeto, confeccionados no tamanho de folhas ofício. A seguir, apresentamos as imagens dos cartazes mencionados:

Figura 2: Cartazes da sala de aula do 1º ano.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Nos cartazes confeccionados em cartolina azul, as palavras foram escritas em letra bastão, facilitando a identificação de cada letra. No cartaz 3, “Quem somos?”, há um ponto de interrogação, indicando que é

uma pergunta. Os cartazes 1 e 2, fixados acima do quadro verde, apresentam o alfabeto, sendo que, na fileira mais acima, há um desenho referente a cada letra. Nesse cartaz, há letra cursiva e de imprensa maiúscula e minúscula. Na fileira do alfabeto mais abaixo, os cartazes apresentam um desenho, o nome do desenho escrito duas vezes, uma em letra cursiva minúscula e outra de imprensa maiúscula.

Em relação ao tipo de letra, a professora relatou em entrevista que a proposta era trabalhar com a letra bastão, mas ela considerou importante expor a cursiva também, pois “*se trabalhar todo o ano com a bastão, no ano que vem eles resistem bastante*” (LAURA, entrevista em 26/02/2010). Diante disso, a professora explicou o seguinte:

Eu acho que seria interessante esse ano trabalhar assim paralelo, talvez até o meio do ano manter a bastão, porque é a letra que eles vão encontrar nos cartazes, ela é mais fácil de passar, é mais fácil de entender. Mas também é relativo, com o tempo assim que eles se derem por conta da cursiva também vai ser fácil, e mais lá para no meio do ano trabalhar mais a cursiva, mas isso é uma coisa que eu também preciso conversar com a escola e ver se elas concordam, eu vi que ano passado a professora continuou só com o bastão. (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

A opinião da professora sobre trabalhar vários tipos de letras vai ao encontro da posição defendida por Albuquerque e Leite (2010), quando afirmam que “[...] fazer a opção pelo trabalho com a letra de imprensa maiúscula não significa, no entanto, que os outros tipos de letras não possam estar presentes na sala, pois espera-se que textos escritos com diferentes letras sejam lidos/vistos nesse contexto” (p. 112).

Em relação aos cartazes, cabe ressaltar que o cartaz 4, “Ajudante da sala”, era atualizado a cada dia no momento em que a professora trocava o nome da criança no cartaz, considerando o critério de ordem alfabética para escolha do ajudante.

Ao comparar o trabalho com cartazes na pré-escola, relatado na seção anterior, e o realizado no 1º ano, é possível identificar que os propósitos e as dinâmicas foram muito diferentes. Enquanto os cartazes na pré-escola eram confeccionados a cada dia com recortes de jornais e relatos escritos sobre as notícias lidas e os comentários das crianças, no 1º ano eles eram confeccionados previamente pela professora e

expostos na aula para serem apresentados a elas. No caso do cartaz do “Ajudante do dia”, apenas aspectos relacionados à alfabetização eram trabalhados, como, por exemplo, a identificação das letras que compunham o nome da criança que seria o ajudante naquele dia.

De modo geral, os cartazes foram utilizados em sala de aula associados ao desenvolvimento da oralidade. Não raras vezes, a professora dirigia a palavra às crianças para solicitar algo, para chamar a atenção de alguém, para ensinar alguma coisa. Para Gumperz e Cook-Gumperz (2008) “[...] o que se realiza ou não na sala de aula é função do que se comunica por meio da inter-relação entre estratégias pedagógicas, e de como os participantes percebem as práticas sociolinguísticas uns dos outros” (p. 64).

O trabalho de atualização dos cartazes “Ajudante da sala” e “Quantos somos?”, mencionado anteriormente, era realizado no primeiro momento da aula a partir de uma série de questionamentos e não tinha relação como as atividades propostas posteriormente. Em geral, a professora colocava no cartaz do ajudante da sala uma ficha com o nome do aluno correspondente ao ajudante daquele dia e perguntava quais letras compunham o nome, uma a uma, o número de letras, qual a primeira, segunda, etc.

O diálogo extraído do Diário de Campo (22/03/2010), reproduzido abaixo, exemplifica o momento inicial das aulas da professora Laura:

Diálogo:

13h30min – A professora coloca uma ficha com o nome NATÂNIELLY no cartaz do ajudante da sala e pergunta:

1-Profª. – “*Que letra começa?*”

2-Cçãs – “n” (em coro)

3-Profª. – “*Que letra termina?*”

4-Cçãs – “y”, (algumas crianças respondem) [...] “i” (em coro)

5-Profª. – “*Qual letra mesmo?*”

6-Cçãs – “y”

7-Profª. – “*Qual a segunda letra?*” (apontando para a letra)

8-Cçãs – “a” (em coro)

E assim até a última letra do nome.

9-Profª. – “*Quantas letras têm? / Vamos contar?*”

10-Cçãs e profª. – “*um / dois / três, [...] dez*” (professora aponta para cada uma das letras a ser contada).

As crianças respondem e indicam a quantidade de letras com os dedos, conforme solicitação da professora.

O diálogo descrito acima se estabeleceu a partir de uma palavra escrita, o nome da aluna que seria a ajudante da professora naquele dia. Nessa palavra, foram explorados, através da oralidade, diversos aspectos do sistema alfabético de escrita, como, por exemplo, a direção da escrita (da esquerda para a direita), a identificação da letra inicial e final e, ainda, o número de letras que compõem a palavra. Atividades como esta, citada no diálogo anterior, envolvendo língua oral e língua escrita, auxiliam as crianças a refletirem sobre sistema alfabético. De acordo com Moraes (2005), “[...] na língua oral, falamos as palavras juntas (por exemplo, /Kazamarela/) e não pensamos em seus segmentos sonoros internos, quer no nível da sílaba, quer no dos fonemas” (p. 43). Ao refletir sobre as letras que compõem o nome da colega no cartaz, as crianças estão sendo incentivadas a pensar sobre a escrita dessa palavra, contudo, essa situação se restringiu apenas as letras que compunham a palavra em questão.

Manrique (2007) considera que a oralidade é importante na aprendizagem da língua escrita porque possibilita, conforme já referido, que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita alfabética e, também, que elas aprendam através da oralidade em sala de aula a competência comunicativa. Para a referida autora:

El niño no sólo adquiere las reglas de la gramática sino también competencia comunicativa, o el conocimiento que necesitan hablantes e oyentes sobre: cuándo hablar y cuándo no hablar, con quién, dónde, de qué hablar y de qué forma. Asimismo debe aprender las estructuras de los diferentes tipos de discurso, para poder organizar sus emisiones y darles cohesión y coherencia. Este aprendizaje, que implica poder argumentar, narrar, exponer, describir, es un proceso largo y difícil para el niño, que requiere del apoyo de un adulto competente (MANRIQUE, 2007, p. 202).

Porém, ao contrário do que destaca Manrique (2007), as situações observadas em diferentes dias de aula no 1º ano revelaram uma rotina bastante repetitiva. Isto porque os cartazes foram utilizados como um recurso na organização inicial da aula, especialmente em relação às perguntas realizadas pela professora sobre o nome do ajudante do dia, tornando a aula, muitas vezes, aparentemente enfadonha para as crianças, com poucas reflexões e poucos desafios. Em geral, a professora desconsiderava os assuntos trazidos pelas

crianças e que não correspondessem ao que estava sendo trabalhado. Os diálogos que envolviam os cartazes observados ao longo da investigação no 1º ano ficaram restritos às informações neles contidas.

Considerações finais

Neste texto apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre o uso do cartaz no trabalho com a língua escrita, a qual foi realizada no cotidiano de uma sala de aula de pré-escola em 2009. Esta investigação teve continuidade no 1º ano em 2010 em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS.

Através de observações, da análise das fotografias, das gravações em vídeo e das anotações no Diário de Campo foi possível identificar a recorrência do uso do cartaz, tanto na pré-escola quanto no 1º ano. Contudo, diferentes práticas foram realizadas a partir desse suporte textual. Na pré-escola, por exemplo, os cartazes foram confeccionados, na maioria das vezes, no decorrer da aula e com a participação das crianças. A escrita nos cartazes se caracterizou pelo registro dos acontecimentos e dos posicionamentos das crianças sobre as notícias lidas pela professora no jornal local. Desse modo, o trabalho com cartazes na pré-escola foi proposto de forma contextualizada e sistemática.

Além da confecção de cartazes, envolvendo o jornal, foi possível identificar o uso destes para a exposição do alfabeto relacionado aos nomes das crianças ou a textos construídos a partir de conversas, privilegiando o desenvolvimento da oralidade. Tais atividades proporcionaram um trabalho com a escrita inicial voltado para a alfabetização no contexto do letramento, uma vez que se ocupou de explorar aspectos específicos do sistema de escrita ortográfica de forma contextualizada.

No 1º ano, os cartazes foram confeccionados previamente pela professora e apresentado às crianças no momento da atividade desenvolvida. Ao que tudo indica, o uso dos cartazes no 1º ano teve por objetivo o ensino do código alfabético, considerando principalmente as duas fileiras de cartazes com o alfabeto disposto acima do quadro-verde em sala de aula. Outro aspecto que permite considerar o uso dos cartazes pela professora no 1º ano, prioritariamente como um recurso no trabalho voltado para o ensino do código escrito, foi a conversa sobre as letras que compõem o nome do ajudante do dia. Ao perguntar sobre quais letras compõem o nome, o número de letras, qual a primeira,

segunda, etc., a professora esperava a resposta possível, indicando uma proposta tradicional de alfabetização orientada por uma perspectiva associacionista que, atualmente, é, de acordo com Soares (2004), insuficiente.

Por fim, comparando os dados sobre o uso dos cartazes na pré-escola e no 1º ano, identificamos diferentes perspectivas nas práticas desenvolvidas de um ano para outro. Enquanto na pré-escola os cartazes possibilitaram a construção de textos coletivos através do registro sistemático de situações vivenciadas pelas crianças, no 1º ano foram destacadas apenas letras e palavras em um suporte previamente feito pela professora. Portanto, é possível afirmar que houve uma cisão nas práticas que vinham sendo desenvolvidas na pré-escola quando as crianças ingressaram no 1º ano. As crianças, de alguma forma, sentiram essa ruptura e essa diferenciação. Enquanto na pré-escola, de forma mais espontânea e contextualizada, eram convidadas pela professora a lerem e escreverem, discutindo sobre algum assunto em evidência, o que as motivavam, no 1º ano eram solicitadas a lerem cartazes prontos e de alguma forma “estereotipados”, respondendo sobre letras e palavras. Embora reconhecêssemos que esse é um trabalho importante no processo de alfabetização, na classe de 1º ano observada ele se mostrou descontextualizado e desinteressante para as crianças.

Na conclusão da pesquisa, entre outros aspectos, reconhecemos que um mesmo suporte é utilizado de forma bastante diferente pelas professoras, indicando que também há um sentido diferenciado. Confeccionar e ler cartazes para esse mesmo grupo de crianças teve um sentido completamente diferente entre um ano e outro, da pré-escola para o 1º ano. Consideramos, dessa forma, que se faz necessário uma maior articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica, principalmente entre o último ano da pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental, para que a alfabetização e o letramento possam ser desenvolvidos em uma perspectiva de continuidade e não de efetiva ruptura, na qual o uso de cartazes no ensino da língua escrita é apenas um exemplo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-265, maio/ago. 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa. In: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

GIALDINO, Irene Vasilachis de (Org.). **Estratégias de investigação qualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

GIRÃO, Fernanda Michelle; BRANDÃO, Ana Carolina. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-137.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

GUMPERZ, John; COOK-GUMPERZ, Jenny. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 55-75.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora Ltda., 1988.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <[www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matriz es/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf](http://www.sme.pmmc.com.br/arquivos/matriz_es/matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a. p. 29-67.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código) que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

_____. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001. p. 49-73.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan./abr. 2004b.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENCONTROS E DESENCONTOS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

*Silvana Maria Bellé Zasso
Cleuza Maria Sobral Dias
Eliane Costa Brião
Lígia Oliveira de Quadros
Roberta Barcellos Vieira
Sidiane Barbosa Acosta*

Resumo: Neste trabalho, buscamos identificar as concepções de alfabetização e letramento, que vem sendo construídas por professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE/RS, nos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí. Tratam-se das professoras participantes do curso de formação continuada denominado: "Alfabetização e Letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação", promovido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com a 18ª CRE, nos meses de agosto a dezembro de 2012. A forma de coleta de dados se deu por meio da aplicação de um questionário com duas perguntas norteadoras sobre a compreensão de alfabetização e letramento e sua articulação no cotidiano da sala de aula. A partir de uma perspectiva teórica de Soares (2003; 2004; 2012), Street (2010), Gumperz (2008) e Marinho (2010), analisamos o posicionamento dessas professoras e foi possível organizar a sistematização dos dados em três grandes grupos: o primeiro apresenta os conceitos, na perspectiva aqui adotada, reducionistas e/ou tradicionais, o segundo demonstra uma dicotomização em que o letramento precede a alfabetização e, por fim, o terceiro grupo indica concepções que se aproximam dos pressupostos defendidos neste trabalho. Os dados evidenciaram que práticas que articulam estes conceitos no cotidiano da sala de aula ainda se revelam um desafio para a maioria das professoras, pois há uma heterogeneidade de estratégias e de aspectos a que elas referem essa articulação.

1. Introdução

O presente texto apresenta dados coletados com as professoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental da rede estadual da 18ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE/RS, nos municípios de Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Chuí que participaram do projeto de extensão “Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação”, em 2012. Esse projeto foi oferecido pela a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com a 18ª CRE, no período de agosto a dezembro, totalizando 80 horas de duração¹⁷.

O curso teve como objetivo principal promover a formação continuada de professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e orientar a elaboração de propostas de trabalho sobre alfabetização e letramento, com o intuito de proporcionar às participantes a reflexão sobre as práticas que estão sendo vivenciadas, após a ampliação do Ensino Fundamental, instituída pela Lei Federal n. 11274/2006.

No transcorrer do curso, além da formação continuada, houve o interesse por parte da comissão organizadora em investigar a concepção de alfabetização e letramento das professoras participantes, logo no primeiro encontro. Nesse sentido, foram propostas duas questões para que fossem respondidas por escrito: “qual a sua compreensão sobre alfabetização e letramento?” e “como você articula no cotidiano da sala de aula alfabetização e letramento?” Neste trabalho, optamos por discutir os dados obtidos, partindo das perspectivas de autores como Soares (2003; 2004; 2012), Street (2010), Gumperz (2008), Marinho (2010), Castanheira e Dikson (2007).

Para uma melhor compreensão, este artigo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos as discussões que vem sendo realizadas a partir da década 80 sobre alfabetização e letramento. Na segunda, descrevemos e analisamos os dados coletados por intermédio das escritas das professoras, buscando compreender o que pensam sobre alfabetização e letramento mediante uma categorização explicitada por estes dados. Na terceira seção, trouxemos os

¹⁷ Este projeto de extensão foi uma ação do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância - NEPE e do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA, coordenado pelas professoras Gabriela Medeiros Nogueira e Silvana Maria Bellé Zasso, e contou com o apoio financeiro do Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR.

depoimentos das professoras, as quais se referem sobre como concebem a articulação da alfabetização e do letramento no cotidiano da sala de aula. Estes dados evidenciaram alguns encontros e desencontros entre concepções e práticas.

Por último, nas considerações finais, apresentamos uma síntese do que foi tratado ao longo do texto, problematizando os dados e indicando que há três posições bastante distintas dentre as compreensões das professoras alfabetizadoras. Ademais, existe uma heterogeneidade nos aspectos indicados como estratégicos para a efetiva articulação entre alfabetização e letramento no cotidiano da sala de aula. Este trabalho investigativo indicou, mais uma vez, a necessidade de formação continuada das professoras ao longo do exercício profissional.

2. Alfabetização e Letramento: uma breve apresentação

Os estudos sobre alfabetização vêm sendo difundidos a partir de diferentes perspectivas teóricas no campo da educação. Essa diversidade reflete a complexidade da temática, a qual foi intensificada com a “invenção” do termo letramento que ocorreu simultaneamente em vários países em meados da década de 1980, com a intenção de nomear fenômenos distintos daqueles denominados de alfabetização (SOARES, 2003). Assim, surge, em Portugal, o termo *literacia*, na França, *illettrisme* (adjetivação negativa), no Canadá, *littéracie* ou *littératie*, nos Estados Unidos¹⁸, *literacy*, e letramento no Brasil.

Considerando que, até então, o termo alfabetização abrangia os diferentes aspectos relacionados ao processo de aquisição e utilização da língua escrita, o surgimento do termo letramento dentro do contexto educacional emerge causando muitas dúvidas, indicando uma série de especificidades relacionadas a essa nova nomenclatura que, em muitos momentos, não convergem entre si. Nesse sentido, uma preocupação atual, tanto por parte de pesquisadores, como de profissionais da área da educação, é identificar o que vem sendo compreendido por letramento.

Street (2010), por exemplo, defende a ideia de que letramento varia dependendo do contexto. Para esse autor, as pessoas podem realizar diferentes práticas de letramento, desenvolvendo identidades,

¹⁸ Nos Estados Unidos, o termo *literacy* foi dicionarizado desde o século XIX, mas foi somente nos anos de 1980 que o assunto se tornou foco de debates e discussões na área da educação e da linguística.

habilidades e papéis sociais distintos. Dessa forma, seria mais coerente utilizar o termo “letramentos”, no plural, e não letramento, no singular. O autor ressalta ainda a necessidade de ouvir as pessoas e articular o que elas dizem com o que elas fazem em determinadas situações. Castanheira 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 reconstróem 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; DIKSON, 2007, p. 10).

Seguindo essa concepção de contextos comunicativos, as autoras ressaltam o papel fundamental do texto na interação. Nesse caso, o texto é compreendido além do escrito ou publicado, ou seja, “[...] os eventos da vida cotidiana são como textos a serem lidos e interpretados pelos participantes do grupo, durante o próprio processo de constituição desses eventos” (CASTANHEIRA; DIKSON, 2007, p. 28), considerando, principalmente, as formas de organização, de interação entre os componentes e os diferentes modos de ser letrado.

Além dessa pluralidade de concepções que parece se instalar sobre o termo letramento na área científico-acadêmica, outra questão que também vem gerando dúvidas e equívocos no âmbito educacional é a utilização deste termo nos ambientes escolares a partir da década de 1980. Isto vem difundindo uma mudança conceitual sobre o processo de aprendizagem da língua escrita no Brasil e vem causando inferências duvidosas, contribuindo para o que Soares (2003) nomeia de a “desinvenção da alfabetização”. Segundo a autora:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a

especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento (p. 7).

Apoiada nessa perspectiva, Soares (2003) defende que a alfabetização vem perdendo sua especificidade, lamentando que, nas escolas, muitas vezes, as crianças participam de uma gama de práticas de letramento e pouco são ensinadas sobre os conhecimentos que envolvem o sistema da escrita alfabética. Em outras vezes, o ensino acontece de forma inversa. Essas práticas distanciam cada vez mais a alfabetização do letramento, pois reafirma essas práticas como excludentes uma da outra.

Em contraposição a essa perspectiva fragmentada e dicotomizada entre esses dois fenômenos, percebemos alfabetização e letramento como processos distintos, mas inter-relacionados, ou seja, podem acontecer simultaneamente, um contribuindo na efetivação do outro. Conforme esclarece Soares (2012), letramento é:

[...] um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (p. 44, grifo da autora).

No que diz respeito a alfabetização, compreendemos esta como o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, Gumperz (2008) ressalta que a conceituação não se limita à simples capacidade de ler e escrever, entendendo a alfabetização como um fenômeno socialmente construído. A autora diz que:

[...] a perspectiva social considera o processo de alfabetização não apenas como aquisição de habilidades cognitivas, mas como um meio de demonstrar o conhecimento. A alfabetização envolve um complexo de processos sociocognitivos que fazem parte da produção e da compreensão de textos e do discurso dentro de contextos

interacionais que, por sua vez, influenciam como esses produtos serão valorizados (2008, p. 16).

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento não são processos exclusivos da escola, uma vez que a criança mantém relação com a escrita muito antes de se inserir na instituição escolar. Ela constrói hipóteses de escrita que são provenientes de seu contato com outros espaços sociais e com materiais diversos, como livros, cartazes, embalagens, entre outros. Castanheira (1992) contribui nessa discussão quando afirma que, ao entrarem na escola, as crianças estão se constituindo conhecedoras e usuárias de variadas funções da escrita.

Neste sentido, Soares (2012) também contribui com a análise sobre a inter-relação entre alfabetização e letramento. Ela diz que:

Uma criança pode ainda não ser *alfabetizada*, mas ser *letrada*: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce a prática da leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo (e aqui de novo é importante observar que, quando finge ler, usa as convenções e estruturas linguísticas próprias da narrativa escrita), toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história (grifo da autora, p. 47).

Dessa forma, é importante que o ambiente da sala de aula se torne propício para práticas de alfabetização e letramento. Para tal, o professor deve relacionar os conhecimentos oriundos dos diferentes espaços sociais em que as crianças estão inseridas com os conhecimentos escolares, proporcionando momentos de leitura e escrita prazerosos e significativos.

Esta visão que relaciona alfabetização e letramento desafia os profissionais que estão em sala de aula a terem uma clareza cada vez maior sobre a relação entre estes dois fenômenos, a fim de que proponham atividades para a aprendizagem da leitura e da escrita em um contexto de letramento. Na seção que segue, apresentaremos pressupostos teóricos que relacionam os conceitos discutidos até aqui.

2.1 As Relações e as Especificidades da Alfabetização e do Letramento

É possível afirmar que as definições acerca dos termos alfabetização e letramento não apresentam muito consenso, embora os estudos desenvolvidos nesta área indiquem que estes conceitos vêm sendo discutidos cada vez mais nos espaços acadêmicos (SOARES, 2001; SOARES, 2001a; RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2001; ROJO, 1998; MORTATTI, 2004). Soares (2004) ressalta a importância da “invenção” do termo letramento para designar as práticas de leitura e escrita. No entanto, alguns pesquisadores ainda refutam esta ideia, dentre eles está Ferreiro (2001), pesquisadora reconhecida pelos estudos da psicogênese da língua escrita, que utiliza apenas o termo alfabetização para designar tanto a aquisição da escrita alfabética quanto as práticas sociais da leitura e escrita. Para esta autora:

Franceses, portugueses e alguns espanhóis estão tentando uma tradução de literacy: como letramento em português, que me parece pouco feliz, tanto como literacies em francês, porque se sente muito o peso do ingrediente letra. ‘Lecturización’ sente-se com ênfase na leitura. [...] traduzo literacy como ‘cultura escrita’ porque faz sentido e sabemos do que estamos falando; em outros contextos literacy é alfabetização. Entretanto, alfabetização também não é muito adequado, porque fica incômodo utilizar esse termo quando temos de falar de alfabetização em um sistema não-alfabético. O termo alfabetização está muito ligado ao alfabeto (p. 71-72, grifos da autora).

A referida autora concebe que a utilização do termo letramento enfatiza uma interpretação que remete às letras e defende que, talvez, fosse mais adequado utilizar o termo cultura escrita. Contudo, alguns autores utilizam o termo cultura escrita como sinônimo de letramento, já que o mesmo se refere à prática da leitura e da escrita, ou seja, envolvendo a cultura escrita (GALVÃO, 2010).

Braslavsky (2007), pesquisadora argentina, compreende que a palavra *literacy* equivale à alfabetização, uma vez que, para essa autora, a definição de alfabetização transcende o universo acadêmico. Assim como Ferreiro, McLane e McNamee (1999) entendem que o termo alfabetização compreende tanto o processo de aquisição da

leitura e da escrita como as práticas que envolvem essas habilidades. Elas esclarecem que:

La alfabetización es tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas (MCLANE; MCNAMEE, p. 16).

No Brasil, a pesquisadora Gontijo (2008) considera necessária a construção de um conceito aberto de alfabetização, que contemple uma “[...] prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (p. 34). No entanto, considerando a complexidade do termo alfabetização e suas múltiplas perspectivas, diferentemente das autoras citadas anteriormente, nossa opção neste texto é trabalhar com os termos alfabetização e letramento, estabelecendo suas relações e especificidades.

Soares (2004b) entende que, sob a influência da psicogênese da língua escrita, muitas escolas brasileiras passaram a desconsiderar a especificidade da alfabetização. De acordo com essa autora, essa tendência foi resultado de uma interpretação equivocada entre “[...] o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de método de alfabetização” (SOARES, 2004b, p. 11).

No desejo de colocar em prática os pressupostos teóricos da psicogênese da língua escrita, muitas professoras acabaram optando por deixar que as crianças aprendessem por si só os conhecimentos específicos que envolvem a escrita alfabética e abriram “mão” de um método para alfabetizar. Evidentemente, os métodos sintéticos e analíticos são incompatíveis com os pressupostos metodológicos da psicogênese, contudo estes não são os únicos métodos de ensino da língua escrita. De acordo com Soares (2011), esta tendência causou uma ausência de métodos de alfabetização, resultando em uma situação inversa, ou seja, se antes tínhamos métodos de alfabetização e nenhuma teoria, agora temos teorias e praticamente nenhum método.

Constatando a ocorrência destes dois equívocos, quais sejam: de que a alfabetização perdeu sua especificidade e a incompatibilidade da psicogênese da língua escrita com os métodos tradicionais de

alfabetização, Soares (2003) considera importante e necessário nomear, de forma distinta, a aquisição do código alfabético e as práticas envolvendo o uso destes códigos, apresentando a seguinte definição “[...] alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (p. 16), enquanto letramento é “[...] o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2006, p. 72).

No entanto, distinguir e nomear de forma diferente a aquisição e o uso da língua escrita não implica dissociar um processo do outro, isto é, defende-se que a alfabetização se realize juntamente com as práticas de letramento. Além disso, acreditamos que todo processo de alfabetização exige um método de alfabetização pautado em referenciais teórico-metodológico e na singularidade de cada grupo de alunos.

A partir desta concepção que o referido curso de extensão foi desenvolvido, com vistas à formação continuada das professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos, com o objetivo de orientar a elaboração de propostas de trabalhos sobre alfabetização e letramento, as quais foram realizadas pelas próprias participantes, para que refletissem sobre a prática que estava sendo vivenciada. No decorrer do curso, foram apresentadas as seguintes propostas: discussão com as participantes sobre os conceitos de alfabetização e letramento a partir dos pressupostos de Magda Soares e problematização das concepções e dos conhecimentos produzidos no cotidiano de sala de aula pelas professoras.

3. Os sujeitos e os dados da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos ao longo do projeto de extensão “Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação”. No primeiro dia do curso, foi distribuído um questionário para que as professoras participantes respondessem. Do total de 132 professoras participantes do projeto, obtivemos o retorno de 96 questionários respondidos, sendo que duas pessoas não responderam à primeira pergunta, foco de análise neste trabalho. Para melhor organização dos dados e identificação dos sujeitos desta pesquisa, optamos por numerar os questionários de forma aleatória, portanto, as respostas apresentadas

serão indicadas por professoras número 1, 2, 3 e assim sucessivamente.

Considerando as respostas obtidas, realizamos um processo de organização e descrição dos dados, agrupando as repostas por aproximações. Após essa etapa, foi possível perceber o surgimento de três grandes categorias: a primeira é constituída por respostas que expressam pouca clareza entre os conceitos de alfabetização e letramento. A segunda apresenta visões dicotomizadas entre os conceitos de alfabetização e letramento, pois partem do pressuposto que um precede ou deveria preceder o outro. A terceira categoria identificada define alfabetização e letramento na perspectiva defendida aqui neste trabalho: de que estes são processos distintos e que se complementam.

Iniciamos discutindo sobre a primeira categoria, a qual apresenta pouca clareza na definição de alfabetização e letramento. Essa confusão conceitual fica bastante evidente na escrita de algumas professoras:

Alfabetização é quando a criança sabe interpretar o que está lendo, comentar ou até dar a sua opinião sobre o assunto lido. Já o letramento é quando a criança reconhece as letras (sons), sílabas ou até palavras, mas ainda não consegue interpretar ou comentar sobre o assunto que leu (PROFESSORA 2).

Outra resposta que indica conflito entre os conceitos é a da Professora 23, ao afirmar que: “Letramento é a codificação de sinais, sons e símbolos. Enquanto a alfabetização ocorre quando o aluno é capaz de interpretar e comunicar por meio da palavra escrita e oral”. Destacamos ainda a escrita da Professora 76, quando expressa que “Alfabetização – o aluno alfabetizado é aquele que lê e faz a compreensão da leitura. Letramento – é o símbolo das letras e após o seu som e fazer as associações”. Tais respostas são apenas alguns exemplos de equívocos conceituais que localizamos nas escritas das professoras, os quais revelam uma apropriação inadequada do que é alfabetização e letramento.

Partindo da perspectiva abordada neste trabalho, entendemos alfabetização como “[...] um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meios do código escrito”

(SOARES, 2004, p. 18) e letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2012, p. 18).

Nesse sentido, percebe-se uma inversão nos conceitos por parte das professoras, em que a definição de alfabetização é a de letramento e vice-versa. Lançamos a hipótese de que essa apropriação equivocada sobre os conceitos investigados pode se dar a partir de mal entendidos do que o conceito de letramento acarreta ao campo educacional, em especial por ser um termo que surge recentemente nas discussões sobre leitura e escrita no Brasil, bem como pela histórica ausência de formação continuada dirigida aos professores alfabetizadores em exercício.

Marinho (2010) contribui com nossa discussão ao refletir sobre a necessidade de pensar sobre as tensões que o termo letramento acarreta à pesquisa e ao ensino da leitura e da escrita, ressaltando que:

Se no campo acadêmico o conceito é complexo, imaginemos o que ocorre quando passa a circular na escola, nos livros e materiais didáticos destinados ao ensino da escrita. [...] No Brasil, o termo letramento chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita (MARINHO, 2010, p. 17-18).

Dessa forma, o discurso sobre o letramento no ambiente acadêmico não é um consenso, em função da própria problemática oriunda das discussões sobre esse termo. Se, na academia, essa é ainda uma discussão recente, na escola, o termo surge trazendo inúmeras inquietações e, em muitos casos, é visto como um termo desnecessário, como fica claro na escrita da Professora 90, ao expressar que: "letramento foi inventado só para embaralhar as ideias dos professores".

A segunda categoria apresenta uma visão dicotomizada em que o letramento precede a alfabetização. A escrita de algumas professoras deixa esse posicionamento muito claro, como por exemplo: "Penso que o letramento vem antes de tudo. É o contato com o mundo, as

descobertas, ler antes mesmo de decifrar o código. Alfabetização é a continuidade desse letramento, é a pesquisa, é o estudo do código, o domínio de uma escrita e suas regras." (PROFESSORA 29). Ou ainda, na fala da Professora 74, "*De início letramos, após se dá a alfabetização*".

No Brasil, o termo letramento surgiu em estreita relação ao conceito de alfabetização e, de certa forma, em contraponto um ao outro. Se, antes, o conceito de alfabetização era usado de forma genérica, uma vez que sua conceituação se limitava ao ensino da leitura e da escrita, a "invenção" do letramento emerge com a distinção entre aprendizagem inicial e o uso da escrita em práticas sociais.

Paralelas a esse contexto, emergem inúmeras discussões em torno da alfabetização e do letramento, dentre as quais está a posição de Emilia Ferreiro (2001), que rejeita a utilização do termo letramento, por considerar que o significado de alfabetização contempla as práticas sociais de leitura e escrita. Outra perspectiva defende a importância de existir dois termos distintos para nomear a aquisição da língua escrita e as práticas sociais, ou seja, alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2010):

[...] alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes (p. 61).

Nesse sentido, percebe-se nas escritas de algumas professoras a presença de uma dicotomização no que diz respeito à concepção de alfabetização e letramento, revelando fragilidade na apropriação das discussões teórico-metodológicas que vêm sendo realizadas no ambiente acadêmico sobre as práticas de ensino de leitura e escrita na escola. A terceira categoria apresenta um posicionamento mais próximo aos pressupostos defendidos neste trabalho. Na escrita da Professora 4, por exemplo, identificamos a seguinte posição:

Alfabetização e letramento são etapas do desenvolvimento do processo de leitura e escrita que nem sempre são paralelos, pois o indivíduo pode estar alfabetizado, isto é, decodificar códigos, ler palavras, frases e textos, porém pode não compreender o que está lendo, o que ocorre com o letramento que possibilita não só a leitura dos códigos da escrita, mas também possibilita a compreensão do que se está lendo (PROFESSORA 4).

Complementando o excerto acima, acreditamos que um sujeito pode ser letrado sem estar necessariamente alfabetizado. Uma criança que ainda não está alfabetizada, mas tem contato com artefatos escritos, como por exemplo, livros, revistas, encartes, folhetos, rótulos, placas, entre outros, ainda não consegue codificar e decodificar símbolos gráficos, mas já conhece a função social da leitura e escrita. A escrita da Professora 96 vai ao encontro deste posicionamento quando explica que:

Alfabetização e letramento são concomitantes. A criança pode estar letrada sem estar alfabetizada. Alfabetização refere-se a códigos alfabéticos dos quais a criança se apropria para ler. O letramento refere-se à função social e cultural da letra e do material de leitura no contexto em que a criança está inserida, comunidade, Educação Infantil... (PROFESSORA 96).

Ao analisarmos as escritas das 96 professoras participantes da pesquisa, observamos que há uma grande diversidade de concepções sobre alfabetização e letramento na escola. Tais posicionamentos, muitas vezes divergentes, refletem a superficialidade sobre a qual a temática vem sendo discutida na escola. Nesse sentido, entendemos a necessidade de uma abordagem mais direcionada à reflexão sobre práticas de alfabetização e letramento na instituição escolar, pois constatamos que existem várias estratégias utilizadas para articular a alfabetização e o letramento na sala de aula. Desta forma, passamos na próxima seção a enfocar esses aspectos.

4. Algumas concepções e práticas pedagógicas que articulam alfabetização e letramento no cotidiano da sala de aula.

O referido projeto de extensão contou com a participação de 132 professoras dos três anos iniciais do Ensino Fundamental. No primeiro encontro do curso, solicitamos que as professoras respondessem como propõem a articulação entre alfabetização e letramento no cotidiano de sala de aula. Esse questionamento tinha como propósito compreender como cada uma delas concebia e desenvolvia os processos de alfabetização e letramento em sua prática docente, para, a partir disso, organizar as discussões ao longo dos quatro meses de curso.

É importante dizer que 132 professoras participaram do curso, 93 responderam o questionário, porém apenas 63 responderam a questão “Como as professoras articulam no cotidiano da sala de aula alfabetização e letramento?”. Nesse sentido, os dados analisados nesta seção se referem à escrita das 63 professoras.

Ao ler as respostas, destacamos os aspectos que se relacionavam ou não à articulação entre alfabetização e letramento. Agrupamos as respostas que se aproximavam, ou seja, que indicavam alguma perspectiva teórica. Vejamos a descrição dos dados das professoras que responderam às questões sobre a articulação entre alfabetização e letramento na sala de aula.

Quadro 1: Articulação entre alfabetização e letramento

Aspectos considerados como estratégicos na articulação alfabetização e letramento	Nº de Professoras
O ambiente alfabetizador	2
Atividades diversificadas, como jogos, livros e exercícios	9
Desafios lançados aos alunos	3
Considerar a realidade e/ou interesses do aluno	15
Contato com diversidade de material escrito, citando livros, jornais e textos	4
Articulação de ambos conceitos, mas não apontam as ações	7
Não articulam os conceitos e não apontam ações	5
Atividades que classifiquem os níveis de leitura do aluno	1
Articulação de ambos os conceitos, citando diversas ações e possibilidade de desenvolver os dois simultaneamente	1
A observação do professor, direcionada ao seu aluno/turma	2
Dificuldades nesta articulação e procura na formação (curso) auxílio para construir esta “resposta” (prática)	1
Oralidade e contação de histórias	1
A ludicidade	5
Respostas confusas	7

Fonte: Quadro elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Ao analisar as respostas das professoras, identificamos quatorze (14) aspectos diferentes destacados por elas. É possível visualizar na tabela que alguns destes foram ressaltados em mais de uma resposta.

Um dos aspectos ressaltados pela maioria das professoras é o

fato de que, para que ocorra articulação entre alfabetização e letramento, o docente deve considerar a realidade do aluno ao construir sua prática. Esse aspecto está presente textualmente em quinze (15) das sessenta três (63) respostas dadas pelas professoras e, implicitamente, nas repostas que envolvem a observação da professora em relação à turma e/ou aluno.

Constatamos também que as professoras consideram o interesse do aluno como algo relevante para a estruturação da sua prática. Isso indica que o professor precisa conhecer o seu aluno e perceber sua relação com a escrita, para além de apontamentos sobre suas dificuldades/facilidades de codificar e decodificar o sistema alfabético. Fica claro por meio de algumas repostas a necessidade que as professoras têm de esclarecer que a alfabetização e o letramento não podem ser “dissociados”. Tal como no excerto a seguir:

Podemos trabalhar alfabetização e o letramento de uma forma conjunta para tornar o nosso aluno ao mesmo tempo alfabetizado e letrado preparando para a vida de forma significativa (PROFESSORA 28).

Contudo, as respostas das professoras não expressam nem esclarecem as formas de promover o desenvolvimento simultâneo destas ações em sala de aula, ainda que as professoras citem o uso de alguns recursos: “Através de atividades práticas, leitura de livros (rodinha), exercícios orais e escritos” (PROFESSORA 31). Além disso, não deixam explícito de que forma estes recursos articulariam os dois conceitos.

Percebemos que a maioria deste grupo de professoras compreende a alfabetização e o letramento como processos diferentes, porém complementares e simultâneos. A articulação de ambos os processos na prática docente se mostra dificultosa, visto que, em nenhuma das respostas analisadas, conseguimos identificar isto com clareza. As atividades citadas, como separação de sílabas, leitura de textos diversos e formação de frases parecem estar mais voltadas à compreensão da relação fonema e grafema do sistema de escrita.

Acreditamos que o domínio da técnica, ou seja, a aquisição da leitura e da escrita é importante, embora não mais relevante do que utilizá-la nas práticas sociais, isto é, o letramento. Não é possível fazer uso da dimensão técnica da escrita sem conhecê-la, logo, é importante questionar: qual o significado de conhecê-la e não atribuir sentido a esta?

O mais interessante seria aprender a técnica, bem como o funcionamento do sistema da escrita alfabética, fazendo uso desta através de situações significativas. O mais pertinente é promover a alfabetização alicerçada no letramento, tendo em vista que alfabetização se refere ao “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 11). Esta deve ser desenvolvida em um contexto de letramento, definido pela mesma autora, como:

[...] participação em eventos variados de leitura e escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p.16).

O contato com a linguagem escrita, seja por meio de diferentes tipologias textuais utilizadas pelos alunos ou pela presença desta em um ambiente compreendido pelas professoras como “alfabetizador”, também é apontado como uma forma de articulação.

Identificamos também, nas respostas das professoras, a presença de perspectivas mais tradicionais que dicotomizam ou sequenciam alfabetização e letramento, como na ideia expressa pela Professora 75: “No início do ano a criança começa a desenvolver o letramento e só então após a compreensão do mesmo inicia-se a alfabetização.” De acordo com Soares (2004c):

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar, e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um *outro* código, que tem relação com o código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação e estratégias próprias de expressão e compreensão (p. 17).

Por isso, é necessário rever práticas tradicionais de alfabetização que priorizam o exercício da leitura e da escrita e implicam apenas a decifração do código. Para além disso, é preciso pensar na promoção de uma prática pedagógica diferenciada para os alunos que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental “alfabetizando-se” e ampliando

seu universo “letrado”, tendo em vista a sua faixa etária e as suas especificidades, ainda permeadas pelo imaginário infantil e pela ludicidade. Conforme as orientações do MEC para o Ensino Fundamental de nove anos:

[...] não se trata de transferir para as crianças conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p.17).

Nas práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização, o foco é ensinar os alunos a associar letras e fonemas, codificá-los e decodificá-los. O foco é o que Magda Soares (2003) define como “técnica”, em que o domínio desta técnica assume tamanha importância, que, em muitos casos, não sobra tempo nem espaço para desenvolver outras linguagens. Contudo, é a própria Magda Soares que defende a indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

5. Considerações finais

Ao longo deste texto, apresentamos dados das escritas de 96 professoras participantes do projeto de formação “Alfabetização e letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de investigação-ação”, realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2012.

Tomamos como referência teórica a concepção de alfabetização e letramento de Soares (2003; 2004; 2012) e de Street (2010) e pautamos a análise dos dados considerando o que defendem esses autores: a alfabetização se refere à aquisição do código e o letramento está associado às práticas sociais envolvendo leitura e escrita. Ainda consideramos a perspectiva de que letramento varia dependendo do contexto em que as práticas sociais se constituem.

A organização e sistematização dos dados possibilitou observar três posições que apareceram reincidentemente, permitindo o agrupamento das escritas das professoras em categorias. Na primeira categoria, concentramos as respostas que demonstram pouca clareza entre os conceitos de alfabetização e letramento, definindo alfabetização como: práticas de leitura e escrita e letramento como aquisição do código ou trabalho com as letras.

Na segunda categoria, estão as respostas que dicotomizam ambos os processos e consideram um como precedente do outro, isto é, ora expressam que, para que o letramento ocorra, é necessário as crianças estarem alfabetizadas, ora dizem que, para que se alfabetizem, precisam ser letradas. Por fim, identificamos nas escritas das professoras uma terceira posição: a de que alfabetização e letramento são processos distintos, porém articulados, visão que se aproxima da perspectiva defendida por Soares (2004). Não foi possível observar uma referência aos contextos locais em que o letramento vai se constituindo, aspecto discutido por Street (2010), o que revela desconhecimento da perspectiva abordada pelo autor.

Observando as escritas das professoras, também identificamos posições distintas em relação à compreensão de alfabetização e letramento. Foi possível perceber, nas respostas à questão “Como propõem a articulação entre alfabetização e letramento no cotidiano de sala de aula?”, que há uma diversidade bastante grande de concepções. Por vezes, essas concepções indicam que ambos os conceitos não podem ser “dissociados”, devendo ocorrer de forma simultânea. Em outras falas, nota-se a visão destes conceitos sendo apresentada como processos independentes um do outro e que podem ser sequenciados e/ou desenvolvidos separadamente.

As respostas que mais se aproximam da prática, de explicitar algumas estratégias metodológicas para promover esta articulação, restringem-se a citar a utilização de histórias, dos diversos gêneros textuais, de jogos e de exercícios. No entanto, não explicam por que tais estratégias favorecem a relação entre alfabetização e letramento, o que nos impossibilita indicar corretamente como realizam tal articulação na sala de aula.

Diante destes dados, percebemos o quanto a área da alfabetização é um campo teórico bastante complexo e com muitas controvérsias, conforme apresentado ao longo deste texto, pois, quando se trata de analisar esses conceitos no contexto de sala de aula, essa complexidade se torna ainda mais evidente, tendo em vista a multiplicidade de respostas que observamos nos dados analisados. Entendemos, portanto, que as discussões acerca de práticas alfabetizadoras precisam se fortalecer tanto no campo teórico quanto no contexto de sala de aula, já que ainda são muito altos os índices de crianças que não se alfabetizam nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Além disso, entendemos que é essencial focar de forma ainda mais contundente a função e o papel do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, por, atualmente, configurar-se como a temática mais controversa do campo da alfabetização, ou melhor, na discussão do Ciclo da Alfabetização. Por fim, ao observarmos a diversidade das respostas das professoras sobre o que entendem por alfabetização e letramento e o equívoco conceitual que muitas revelam, refletimos sobre a necessidade de prosseguir investindo em formação continuada.

Apresentar e discutir conceitos nos momentos de formação parece surtir pouco efeito na compreensão e na clareza sobre o que é alfabetizar e letrar. Talvez fosse necessário reconhecer como esses processos ocorrem no contexto das práticas de sala de aula. Dessa forma, os limites dessa pesquisa não possibilitam identificar o reflexo das definições atribuídas pelas professoras nas práticas cotidianas de alfabetização, sendo necessário, portanto, uma segunda etapa, em que a prática escolar seja o foco da investigação e da análise.

Referências

BRANDÃO, Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 17-48.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF, 2004.

____. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília, DF, 2006a. 3º Relatório do Programa.

____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASLAVSKY, Berta. **¿Primeras letras o primeras lecturas?** Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2007.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Revista Leitura: Teoria e Prática**. n. 20, ano 11. Revista semestral da Associação de leitura do Brasil – ALB, Mercado Aberto, p. 34-45, dez. 1992.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith; DIKSON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 2, v. 20, p. 7-38, 2007.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e alfabetização**: conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 218-248.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 13-29. cap. 1.

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MCLANE, Joan Brooks; MCNAMEE, Gillian Dowley. **Alfabetización temprana**. Madrid: Morata, 1999.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. p. 49-73.

_____. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 52, v.9, p. 1-21, jul./ago. 2003.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Mazagão (Org). **Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF, 2001**. São Paulo: Global, p. 89-114, 2004a.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004b.

____. **Alfabetização e Letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004c.

____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

O USO DO ALFABETO E DO CADERNO EM UMA TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹⁹

*Gabriela Medeiros Nogueira
Eliane Peres
Letícia de Aguiar Bueno
Thaís Fernandes Ribeiro Nóbrega
Gabriela Ortiz Prado*

Resumo: Este texto apresenta dados de uma pesquisa realizada, em uma escola de Pelotas/RS, com uma turma de pré-escola, cujo objetivo foi investigar práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Os focos da discussão foram o alfabeto e o uso dos cadernos, considerando que esses aspectos foram problematizados pelos sujeitos investigados. Como resultado, encontramos “exercícios preparatórios para escrita”, indicando uma prática pedagógica preparatória para o Ensino Fundamental.

Introdução

Neste texto, temos o propósito de problematizar uma questão que consideramos ainda bastante polêmica no campo da Educação Infantil, que são as práticas de alfabetização no cotidiano da pré-escola. A partir de 2006, realizamos algumas pesquisas²⁰ no Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura e dos Livros Escolares (HISALES), criado pela Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de

¹⁹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada no I Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf, o qual teve como tema “Os sentidos da alfabetização: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?”. Este evento aconteceu no ano de 2013, na cidade de Belo Horizonte.

²⁰ Pesquisa interinstitucional: a) A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva das professoras alfabetizadoras e das crianças (2006); b) Implantação do Ensino Fundamental de nove anos em municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul (2008/2009 – com o apoio do CNPq); e c) Alfabetização e letramento na pré-escola e no 1 ano do Ensino Fundamental de nove anos: aproximações e distanciamentos (2012 – com o apoio da FAPERGS).

Pelotas – UFPEl, e no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE), organizado pelo Instituto de Educação – IE da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Estas Pesquisas indicam que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos no 1º ano, colocou em pauta a discussão sobre a alfabetização e o letramento ocorrerem não apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também na Educação Infantil. Da mesma forma, a Emenda Constitucional n. 59/2009, que modifica os Incisos I e VII do Artigo n. 208 da Constituição Federal, os quais dispõem sobre a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, contribuiu para uma maior reflexão sobre o currículo para as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola.

Ao discutir sobre a Educação Infantil como um direito e ao problematizar sobre os efeitos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos, Campos (2010, p. 12) considera que “todas essas mudanças nos parâmetros legais, realizadas num intervalo de poucos anos, incidem sobre um período estratégico do ponto de vista da educação brasileira: a fase da alfabetização”. Nesse sentido, a fim de contribuir com esse debate, este texto apresenta dados de uma pesquisa realizada, ao longo do ano letivo de 2009, em uma turma de pré-escola inserida em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Pelotas/RS.

A coleta de dados ocorreu a partir de observações do cotidiano de sala de aula, com registros realizados por meio de anotações em diário de campo, fotografias e filmagens. Também aconteceu através da recolha de diversos materiais, tais como: documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Pareceres e Resoluções do Conselho Municipal de Educação), caderno de planejamento da professora e cadernos de aula das crianças. Além disso, foram realizadas 15 entrevistas: três com as Supervisoras Pedagógicas da rede municipal, uma com a Coordenadora Pedagógica da escola, duas com a professora e duas entrevistas coletivas com as crianças realizadas em outras dependências da escola.

Contamos ainda com 36 horas de filmagem e gravações em áudio e com, aproximadamente, 200 fotografias. Nos registros realizados, priorizamos diferentes aspectos relacionados à língua oral e escrita. Dentre o volume de material analisado e a diversidade de temáticas que eles suscitam, optamos por apresentar e discutir, nesse trabalho,

apenas dois aspectos relacionados às práticas de alfabetização e letramento no cotidiano da pré-escola observada: o alfabeto e o caderno. Escolhemos esses dois aspectos, pois percebemos o quanto foram recorrentes nas problematizações realizadas acerca da alfabetização na Educação Infantil.

Em diversos momentos da pesquisa, foi possível perceber que o uso do caderno e a apresentação das letras do alfabeto para as crianças na pré-escola eram motivos de discordância e incerteza entre os profissionais que fizeram parte da investigação. As situações que envolveram práticas de alfabetização e letramento foram problematizadas, considerando a abordagem teórica de Soares (2004, 2005, 2006); Morais e Silva (2010); Monteiro e Baptista (2006); Brandão e Leal (2010); Albuquerque, Morais e Ferreira (2008); Frade (2003); Manrique (2007), entre outros.

Alfabetização na Educação Infantil: proposições legais

O parecer n. 20/2009 do CNE/CEB, que trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ressalta que a Educação Infantil, no Brasil, vive um momento de transformações e, conseqüentemente, um intenso movimento de revisão de diferentes concepções voltadas à educação das crianças de zero a cinco anos em espaços coletivos institucionais. A partir do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, institucionalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394/96), diferentes posições foram defendidas em relação a essa etapa do ensino, como, por exemplo, uma grande problematização acerca da concepção de currículo.

Não raras vezes, o uso do termo currículo tem sido considerado inadequado no campo da Educação Infantil, por ser compreendido como específico ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Conforme consta no parecer n. 20/2009, a preferência tem sido pela utilização das expressões “projeto pedagógico” ou “prática pedagógica” quando se trata de nomear as práticas educativas no cotidiano da Educação Infantil. Contudo, com as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, o termo currículo passa a ser explicitamente adotado e definido como um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio

cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p. 14).

Um dos aspectos destacados nas novas diretrizes é que o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar articulados sobre dois eixos principais: as interações e as brincadeiras. Além disso, é importante proporcionar, no cotidiano da Educação Infantil, experiências que possibilitem “narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL/MEC/SEB, 2010, p. 25).

Em diversos momentos do parecer n. 20/2009, é possível observar alusão a práticas cotidianas na Educação Infantil que promovam diferentes formas de expressão e de linguagem, como: música, dança, teatro, movimento, expressão plástica, língua oral e escrita, entre outras. Outrossim, o parecer indica que “dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideia, sentimentos e imaginação” (BRASIL/PARECER, n. 20, 2009, p. 15).

Diante disso, ao considerar as diferentes situações apresentadas no referido parecer como exemplos de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças na Educação Infantil, destacamos a audição e narração de histórias, de fatos vivenciados por elas, brincadeiras com as palavras e seus respectivos sons, etc. Ressaltamos o quanto é importante reconhecer que, antes de entrar na escola, as crianças manifestam interesse pela língua escrita, considerando, sobretudo, que a nossa sociedade ocidental está cada vez mais estruturada em torno de palavras, números e imagens, portanto, por mais que não haja uma sistematização em relação ao ensino da escrita, as crianças são afetadas por ela.

Porém, a compreensão de que as crianças vivenciam situações fora da escola e até mesmo dentro dela, em que a escrita é o foco de sua atenção, parece não ser consenso entre professores, coordenadores e até mesmo entre os pesquisadores. Enquanto alguns entendem que a Educação Infantil é um lugar que pode e deve privilegiar também a língua escrita, juntamente com outras formas de linguagem, outros consideram que somente no Ensino Fundamental ela deve ser apresentada às crianças.

Ainda, em relação à linguagem escrita, consta, no parecer n. 20/2009, a necessidade de

[...] se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, 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 (p. 15-16, grifo do autor).

A partir do exposto na citação anterior, entendemos que a Educação Infantil precisa ser um espaço de convívio com a língua escrita prazeroso para as crianças. Consideramos ainda que essa temática precisa ser mais e melhor discutida pela comunidade acadêmica, pelos coordenadores pedagógicos e professores que atuam diretamente nessa etapa da Educação Básica e, também, pelos professores do Ensino Fundamental, pois essa discussão transcende os guetos que se estabelecem em uma ou outra etapa. Na seção seguinte, apresentamos parte das discussões que estão sendo realizadas sobre alfabetização e letramento na Educação Infantil por pesquisadores brasileiros e argentinos.

Estudos e pesquisa sobre alfabetização na Educação Infantil

Os estudos sobre alfabetização são bastantes complexos devido às diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas por diversos pesquisadores do campo. A complexidade se intensifica ainda mais com a “invenção” do termo letramento para nomear práticas sociais de leitura e de escrita que surgiram no espaço acadêmico na década de oitenta (SOARES, 2004). Contudo, a utilização dos termos alfabetização e letramento de forma associada vem sendo, cada vez mais, difundida no

âmbito acadêmico (SOARES, 2004; SOARES, 2006; RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002; ROJO, 1998; MORTATTI, 2004).

Ao distinguir e nomear, de forma diferente, a aquisição e o uso da língua escrita, Soares (2004a, p. 11) ressalta que indicar os termos alfabetização e letramento para enfatizar a aquisição do código e as práticas sociais envolvendo a língua escrita não significa compreender que eles são dissociados. De acordo com a referida autora, “[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos” (2004, p. 15). Em outras palavras, o esperado é que a alfabetização ocorra associada às práticas de letramento.

Outros autores do campo da alfabetização, como, por exemplo, Frade (2003) e Morais (2006), consideram importante retomar a discussão também no âmbito acadêmico sobre a especificidade da alfabetização e sobre metodologias do ensino da leitura e escrita, uma vez que, no afã de seguir as tendências das ciências linguísticas e da psicogênese da língua escrita, o abandono dos métodos ficou evidente. De acordo com Frade (2003, p. 19), “[...] as soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas [...]”. Sobre a relação entre teoria e metodologia do ensino da língua, Morais (2006, p. 5) ressalta que “[...] uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa constituição chamada escola”.

Portanto, é imprescindível que o ensino da língua escrita ocorra através de uma metodologia que reconheça a criança como um sujeito capaz de realizar práticas envolvendo a leitura e a escrita antes mesmo de estar alfabetizada e, ao mesmo tempo, reconheça como especificidades da alfabetização, necessárias à aprendizagem da língua escrita, aspectos como:

[...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2004, p. 13).

Tais especificidades da alfabetização são objeto de diversas pesquisas desenvolvidas, no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPel), sobre ensino e aprendizagem da língua escrita, as quais estão em consonância com a distinção entre alfabetização e letramento defendida por Soares (2004). Exemplo disso é a pesquisa desenvolvida no CEEL, que trata das relações entre a consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética (MORAIS; SILVA, 2010). Essa pesquisa investiga a relevância de propostas pedagógicas que privilegiam a consciência fonológica na Educação Infantil para o processo de alfabetização. Os autores advertem que não se trata de defender o retorno dos métodos fônicos para alfabetização e esclarecem que consciência fonológica é diferente de consciência fônica, pois contempla unidades sonoras como sílabas e rimas.

De acordo com Morais e Silva (2010), desde a Educação Infantil, as crianças apreciam brincar com as palavras e rimas através de cantigas populares, parlendas, adivinhações. Essas manifestações lúdicas favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e são indicadas pelos referidos autores como importantes no processo inicial de alfabetização (MORAIS; SILVA, 2010).

A aquisição da língua escrita pela criança, tanto na Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, também é discutida por Baptista em um dos textos do documento de orientação do Ensino Fundamental de nove anos, disponibilizados pelo MEC em 2009²¹. De acordo com a referida autora, há duas posições sobre a alfabetização na etapa inicial da escolarização; uma pressupõe que a alfabetização na Educação Infantil anteciparia um modelo escolar típico do Ensino Fundamental, privando a criança de viver o tempo de infância e a outra posição considera positiva a antecipação, uma vez que traria benefícios ao resultado das etapas seguintes.

Perante essas duas posições²², a opção defendida pelo documento é a de que “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p. 14). Baptista argumenta ainda que o sistema de escrita é objeto do conhecimento

²¹ Trata-se da publicação “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”.

²² Essas diferentes posições correspondem ao debate apresentado na introdução desse artigo.

humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja, “[...] desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção” (BAPTISTA, 2009, p. 21).

Nesse sentido, a autora ressalta que “a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade” (BAPTISTA, 2009, p. 23). Tal posição está em consonância com Soares (2009)²³, quando afirma que:

[...] antes até de chegar na Educação Infantil, ela (a criança) está convivendo com leitura, material escrito, mesmo nas camadas populares, pois nós vivemos numa sociedade grafocêntrica, cercada de livros e escrita por todos os lados (p. 1).

Em outro texto desse mesmo documento, Monteiro e Baptista (2009) indicam que a escrita é, atualmente, um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo. O comportamento das pessoas em situações que envolvem o uso da escrita pode indicar de que forma grupos ou indivíduos vão se apropriando desta. Portanto:

[...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 40, grifos do autor).

Inicialmente, a criança não utiliza a escrita com destreza e autonomia, mas isso não limita sua comunicação, pois, através de diversas linguagens – o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal –, a criança se comunica, compreende ideias, sentimentos e

²³ Entrevista concedida por Magda Soares ao Programa “Salto para o Futuro”, em 21 de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57>. Acesso em: 21 set. 2009.

organiza seu pensamento. De acordo com Monteiro e Baptista (2009, p. 64), as diversas linguagens “[...] permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver”, possibilitando a apropriação da cultura pelas crianças e a compreensão do contexto em que vivem.

Pesquisadores argentinos, como Manrique (2007) e Rosemberg (2010), vêm desenvolvendo investigações sobre a alfabetização das crianças antes de ingressarem na escola, buscando entender como é a relação delas com a oralidade e a escrita, considerando, especialmente, o contexto familiar. Para essas autoras, o ingresso da criança na escola implica uma grande mudança, especialmente porque as conversas que elas estão habituadas a participar no contexto familiar são diferentes das do contexto escolar.

Manrique (2007) destaca que a oralidade é importante na aprendizagem da língua escrita, porque possibilita que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita alfabética e, também, que elas aprendam através da oralidade em sala de aula a competência comunicativa. Assim, a oralidade tem um papel relevante para que a criança estabeleça relação entre som e letra. De acordo com Manrique:

La conciencia fonológica tiene una influencia significativa en este proceso de aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema. Cuando el niño se da cuenta de la relación entre la palabra escrita y la hablada, y si simultáneamente ha tomado conciencia de que la palabra hablada está formada por sonidos, comienza a inducir las relaciones entre los sonidos y las letras (MANRIQUE, 2007, p. 225).

Vantagens no intercâmbio entre a oralidade e a escrita são destacadas pela autora ao exemplificar que as crianças processam a escrita de forma significativa, utilizando termos e ideias conhecidas. Desse modo, a escrita se apoia em contextos reais e vai gradativamente se distanciando das marcas da oralidade. Conforme Manrique (2007), esse intercâmbio possibilita que o ensino da leitura e da escrita não fique isolado de outros eventos de linguagem, ao contrário, ele está integrado a eles. As práticas de leitura e de escrita vividas pelas crianças permitem, através da experiência, a compreensão de que ambas as práticas se relacionem.

Alfabetização e letramento no cotidiano da Educação Infantil

A investigação que realizamos, em 2009, em uma turma de pré-escola inserida em uma instituição de Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas/RS possibilitou identificarmos duas questões problematizadas no cotidiano da Educação Infantil: a exposição do alfabeto nas paredes da sala de aula e o uso do caderno. A questão do alfabeto foi evidenciada, inclusive, nas entrevistas que realizamos com as supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME).

De acordo com a supervisora Katarina²⁴, muitas professoras questionam sobre o ensino do alfabeto para as crianças. Em relação a isso, considera que *“não é a questão de tirar, tudo que tu faz é com um objetivo, não vai botar um alfabeto na tua sala de aula por colocar, então se trabalhou todo esse aspecto, esse processo tem que ser muito natural e é de cada criança”* (KATARINA, relato oral realizado em 06 de dezembro de 2009).

A supervisora Mel²⁵ apresenta uma perspectiva diferente de Katarina, ela compreende que *“no pré B deve ser trabalhado habilidades para que a criança esteja apta, não vai escrever letrinhas, vai dar condições para que as crianças possam dar boas respostas posteriormente”* (MEL, relato oral realizado em 06 de fevereiro de 2009). Acrescenta ainda que no 1º ano devem ser *“apresentados letras, números, e ser dado condições para que eles (os alunos) vivenciem situações e sejam introduzidos na cultura escrita”* (MEL, relato oral realizado em 06 de fevereiro de 2009).

Essa perspectiva de que as letras serão apresentadas às crianças no 1º ano vai de encontro aos pensares de Soares (2009), a qual afirma que a criança, mesmo antes de chegar na Educação Infantil, já está convivendo com a leitura e a escrita, portanto, *“[...] aos seis anos, não é um momento de inauguração, é um momento de continuidade”* (SOARES, 2009, p. 1). No caso da turma investigada, percebemos que, no início do ano letivo, o alfabeto não estava exposto na sala de aula.

Na observação realizada no dia 20/05/2009, a professora relatou que já havia solicitado para a direção da escola um alfabeto para colocar na sala, mas que até então nada tinha sido providenciado. No dia 05/06/2009, porém, foi possível observar que havia um cartaz com

²⁴ Nome fictício escolhido pela própria entrevistada.

²⁵ Nome fictício escolhido pela própria entrevistada.

as letras do alfabeto em E.V.A. fixado no fundo da sala de aula. A professora explicou, em conversa informal no momento da observação, que havia comprado o material e confeccionado o cartaz, principalmente, porque “se ficasse esperando uma corda e o alfabeto da escola, sabe-se lá quando chegaria” (ANA, relato oral realizado em 05 de junho de 2009).

No referido cartaz é possível identificar que fichas com os nomes de algumas crianças foram fixadas abaixo da letra inicial correspondente. Conforme é retratado na imagem abaixo:



Figura 1: Cartaz com o alfabeto em E.V.A.

Ainda em relação ao trabalho com as letras do alfabeto, observamos um cartaz fixado na parede e, ao lado, trabalhos confeccionados pelas crianças.



Figura 2: Cartazes sobre o Alfabeto Andante

No planejamento da aula do dia 03/07/2009 consta que, em um primeiro momento, as crianças sentaram em círculo, próximas ao quadro verde e que, logo após, houve uma conversa informal, na qual a professora as apresentou um cartaz com o “bichinho diferente”. Em

seguida da apresentação, a aluna Luiza R., ao ver o cartaz, gritou: “é o ‘a’, ‘b’, ‘c’... *eu sei todas as letras*”. Nesse instante, todos olharam o cartaz e, a seguir, a professora leu uma poesia. De acordo com o registro da professora, “[...] depois de lermos a poesia eu dei uma folha e eles deveriam criar outro bichinho, chamado Alfabeto” (Caderno de planejamento, 03 de julho de 2009).

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) consideram que a identificação das letras do alfabeto, a escrita do nome, o reconhecimento da letra inicial do nome e a cópia de palavras são atividades importantes no processo inicial de alfabetização. Ao que tudo indica, a apresentação das letras do alfabeto por meio de cartazes, a identificação da letra inicial do nome e a relação desta com a fixada no cartaz, além da observação do cartaz do “Alfabeto Andante”, que apresenta cada letra do alfabeto e a cópia do mesmo, fazem parte de uma proposta de exploração das letras, aspecto importante na aprendizagem da língua escrita.

Ao investigarem sobre a importância do trabalho pedagógico com letras na Educação Infantil, Albuquerque e Leite (2010) consideram que:

[...] o conhecimento das letras, se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que os alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, comecem a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem (p. 97).

Diante disso, no cartaz “Alfabeto Andante”, ressaltamos que a disposição do texto, a escrita com letra bastão, o espaçamento entre palavras, frases e estrofes, a quantidade diferente de termos em cada verso, o uso do ponto final, de exclamação e do travessão, indicando uma fala, são importantes e necessários para a aprendizagem no processo de alfabetização.

Ainda no planejamento realizado pela professora, observamos que, a partir do dia 25/05/2009, o caderno seria utilizado em aula. Nesse contexto, a docente escreveu aquela data no quadro verde para que as crianças a copiassem. Na observação realizada no dia 17/06/2009, percebemos que o caderno já fazia parte da rotina das crianças na pré-

escola, pois, no primeiro momento da aula, elas estavam com esse material e o estojo sobre a mesa, esperando a orientação da professora.

Também nesse mês, a professora colocou um ponto no caderno de cada uma das crianças, com o objetivo de identificar o lugar em que a cópia da data deveria ser feita. Após este momento, perguntou: “*que dia é hoje?*”; e as crianças responderam rapidamente: “*quarta-feira*”, esta ação demonstrou, de certa forma, a familiaridade das crianças com esse tipo de situação. O uso do caderno na rotina da aula da pré-escola foi justificado pela professora Ana como uma preocupação com o 1º ano principalmente, porque, em seu entendimento, “[...] *as crianças terão que saber se localizar no caderno no momento da cópia.*” (relato oral realizado em 5 de março de 2009).

Além disso, Ana declarou: “*os professores já querem seus alunos se organizando no caderno, bem preparados, então eu procuro já estar preparando eles para estarem enfrentando a 1ª série, e no caso do ano passado, o 1º ano*” (relato oral realizado em 5 de março de 2009). Ademais, a professora destacou que as crianças manifestavam interesse em escrever no caderno bem como aprender as letras: “*quando vamos aprender (as letras)?*”. Com isso, verificamos que embora a indicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) seja a de não “usar e escrever letras”, a professora efetivamente trabalha empregando esse conhecimento, pois, segundo ela, “*fica difícil evitar o trabalho com letras e palavras no contexto de sala de aula*” (ANA, relato oral realizado em 5 de março de 2009).

Ante o exposto, podemos destacar dois aspectos nas colocações da professora: um é sobre a perspectiva de preparação para o 1º ano, na qual o trabalho com o caderno e com as letras teria um caráter preparatório, ainda que essa ideia seja refutada no campo da Educação Infantil (BARBOSA, 2007; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; CORREA, 2011); e o outro é a percepção de que as crianças solicitam o uso do caderno e querem aprender as letras. Sobre essa questão, Albuquerque e Leite (2010) ressaltam que

[...] se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, podemos observar que, ainda muito pequenas, elas já apresentam interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas às letras do seu nome, dos seus familiares e dos seus coleguinhas (p. 93).

O interesse das crianças pela escrita na Educação Infantil foi também identificado por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Corsaro e Molinari (2005), Peres e Nogueira (2011), entre outros pesquisadores. Os referidos autores constataam que as crianças ensaiam a escrita de palavras e a comparam com a de seus nomes, a fim de identificarem as letras que se repetem e as que se diferem. Elas também solicitam aos adultos para que leiam ou escrevam palavras, frases ou histórias que ainda não conseguem ler e escrever sozinhas.

Em relação às atividades realizadas no caderno, destacamos a grafia do nome próprio e os exercícios motores preparatórios para a escrita, principalmente, por serem os tipos de atividades mais evidenciadas nesse suporte. A escrita do nome foi observada em quase todas as folhas dos cadernos, sendo realizada basicamente de duas formas: uma como proposta de treino da escrita do nome; e outra como identificação, autoria, ou seja, as crianças escreveram seus nomes em cada página trabalhada do caderno. Abaixo, quatro imagens demonstram as escritas no caderno de uma das crianças:



Assinatura do trabalho

A



Treino da escrita do nome

B



Treino da escrita do nome

C



Assinatura do trabalho

D

Figura 3: Imagens do caderno de uma criança da pré-escola

Ao observarmos a figura 3, percebemos que a escrita do nome próprio realizada pela criança variou tanto no número de vezes que o nome foi redigido, quanto na forma de escrita em cada folha. Nas imagens “A” e “D” da figura 3, a escrita apareceu uma vez; na “B”, três vezes; e na “C”, duas vezes. Nas imagens “A”, “B” e “C”, a escrita do nome ocupou um espaço considerável da folha e, na “D”, apenas um pequeno espaço. Ainda em “A” e “D”, chamou-nos a atenção o fato de a aluna fazer uma “moldura” na volta do nome, destacando-o, e, em “B” e “C”, a atividade proposta foi a escrita do nome a partir de um modelo.

Cabe ressaltar que, na ilustração “A”, na página à esquerda, a escrita do nome foi segmentada em duas partes, provavelmente, por falta de espaço. Ao que tudo indica, a escrita começou de baixo para cima, pois, embaixo, está escrito “LUI” e, em cima, “ZA”, com a letra “A” invertida. Essas diferentes maneiras de escrever o nome, variando em quantidade e formas, revelam as experiências dela com a escrita.

Para tanto, podemos perceber que esse tipo de experiência propicia que as crianças identifiquem o traçado, a posição, a quantidade e a sequência das letras em uma palavra bem como a direção da escrita, da esquerda para direita, de cima para baixo. Essas características presentes na escrita alfabética podem ser experienciadas pelas crianças em situações, como a escrita do nome próprio. Tal atividade permite também que

[...] as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem “estáveis”. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor (BRANDÃO; LEAL, 2010, p. 28, grifo do autor).

Outra atividade identificada com frequência, no caderno das crianças, foram os “conhecidos exercícios de treino perceptomotor” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 7) também denominados exercícios caligráficos ou ainda preparatórios para escrita. Esse tipo de exercício consiste no preenchimento de uma, duas ou mais linhas com o traçado de um movimento repetitivo, o qual prepararia a criança para o domínio correto da escrita alfabética.

De acordo com Brandão e Leal (2010), essa ideia de prontidão foi questionada por profissionais da área da educação, por se tratar de exercícios “[...] muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas [as crianças] ficassem presas durante muito

tempo a atividades com papel e lápis” (p. 16). Contudo, apesar das críticas que os exercícios preparatórios vêm recebendo, ainda é comum identificá-los no cotidiano da Educação Infantil, conforme consta na figura 3, imagens “C” e “D” apresentadas anteriormente.

Assim, com relação ao uso dos cadernos na pré-escola, esse estudo revela um trabalho de caráter mais individualizado, em que cada criança realiza a sua tarefa. As atividades nos cadernos, geralmente propostas pela professora, são predominantemente exercícios mecânicos e preparatórios para a escrita, repetitivos e descontextualizados. Em relação aos registros das crianças nesse suporte, foi observada apenas a escrita do nome próprio.

Considerações finais

Nesse texto, apresentamos dados de uma pesquisa realizada em uma turma de pré-escola inserida em uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas/RS, cujo objetivo foi investigar sobre práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil. Optamos por focar a discussão no alfabeto e no uso dos cadernos no cotidiano de sala de aula, pois identificamos que esses aspectos foram problematizados pelos sujeitos investigados, quais sejam, supervisoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, e professora de uma turma de pré-escola.

Os dados desse estudo nos possibilitam afirmar que a discussão sobre alfabetização, realizada pelas coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa, restringe-se basicamente à apresentação ou não das letras para as crianças na pré-escola. Diante disso, não foi possível evidenciar, nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, uma explicitação sobre concepções de alfabetização e letramento, ao contrário, o foco se volta para o que efetivamente é permitido realizar no cotidiano da Educação Infantil, considerando, especialmente, o trabalho com as letras. Contudo, ficou evidente que ambas as supervisoras apresentam posições diferentes quanto ao uso do alfabeto na Educação Infantil, pois, enquanto uma considera que é necessário problematizar sobre o porquê de colocar as letras nas paredes da sala, a outra entende que esse é propósito do Ensino Fundamental.

A professora da turma investigada, no entanto, considera importante e necessária a presença do alfabeto na sala de aula, em virtude de que este é elemento chave em sua proposta pedagógica. Isso fica evidente ao expressar que, mesmo a escola não fornecendo o

material, ela o providenciou. Cabe destacar que, em sua proposta, as letras do alfabeto foram relacionadas às letras iniciais dos nomes das crianças, em um trabalho sistematizado e contínuo. No seguimento do trabalho com o alfabeto, a professora apresentou o cartaz do “bichinho diferente”, com isso as crianças tiveram possibilidade de verbalizar seus conhecimentos acerca das letras, vivenciaram a audição da leitura de uma poesia e se expressaram através do desenho. Essa prática está em consonância com o parecer n. 20/2009 da CEB e CNE, o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no que se refere à importância das crianças experienciem situações de interação com a linguagem oral e escrita e com diferentes suportes e gêneros textuais.

Contudo, os dados da pesquisa revelaram que, muitas vezes, o uso do caderno no cotidiano da Educação Infantil tem como propósito preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Tal aspecto é justificado pela professora participante da pesquisa como uma cobrança realizada pelos professores do 1º ano em relação à organização das crianças com o uso do caderno. Da mesma forma, foi possível observar a presença de “exercícios preparatórios para escrita”, organizados de forma descontextualizada de outras situações vivenciadas pelas crianças. Tal situação é destacada no parecer n. 20/2009, ao problematizar a interpretação de grande parte dos professores em relação ao trabalho com a linguagem escrita. De acordo com esse parecer, é um equívoco realizar práticas de escrita na Educação Infantil com enfoque mecânico e descontextualizado.

A pesquisa que realizamos tornou evidente a necessidade de maior investimento em relação a pesquisas sobre práticas de alfabetização e letramento no cotidiano da pré-escola e, sobretudo, na formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Da mesma forma, entendemos que é necessário investir em pesquisas que problematizem a articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; LEITE, Tânia Maria. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-265 maio/ago. 2008.

BAPTISTA, Mônica Corrêa. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.

BARBOSA, Maria Carmen. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, Acesso em 02/05/2010.

BRANDÃO, Ana Carolina; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina; ROSA, Ester Calland. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-51.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o inciso 3º do artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e o artigo 212 da Constituição Federal. Dá nova redação aos incisos I e VII do artigo 208, ao inciso 4º do artigo 211

e ao inciso 3º do artigo 2012 e ao caput do artigo 214 da Constituição Federal. Disponível em www.planalto.gov.br, acesso em agosto de 2014.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/** Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB 2010.

____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em www.planalto.gov.br, acesso em agosto de 2014.

____. **Parecer CNE/CEB n. 20 de 11 de novembro de 2009.** Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em www.portal.mec.gov.br, acesso em agosto de 2014.

Cadernos escolares, pré-escola, 2009.

Cadernos escolares, 1º ano, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2010.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, William e MOLINARI, Luisa. **I campaign**: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School. New York: Teachers College Press, 2005.

Diário de Classe, Professora Isis, 1º ano, 2010.

FRADE, Isabel. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar/abr. 2003.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda e CORSINO. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino

fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

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

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 29-67.

MORAIS, Arthur. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669>, acesso em 02/05/2010.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 73-91.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Vanessa Ferraz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

PERES, Eliane e NOGUEIRA, Gabriela. Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1º ano do ensino Fundamental de nove anos. In. **Revista Contemporânea de Educação** nº 11, jan/jul de 2011, p. 68-88.

RIBEIRO, Vera; VÓVIO, Cláudia e MOURA, Mayra. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional.

Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> , acesso em 02/05/2010.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 693-728, set-dez. 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004a.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Entrevista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CULTURA LÚDICA NA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO SOBRE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE AS PROPOSTAS NACIONAL E MUNICIPAL (PELOTAS/RS)

*Gabriela Medeiros Nogueira
Eliane Terezinha Peres
Taiana Duarte Loguércio
Adriana Bastos Barbosa*

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no município de Pelotas/RS entre os anos de 2006 e 2010, a qual trata sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos²⁶. O objetivo principal deste trabalho é identificar as possíveis convergências e diferenças entre as orientações das esferas federal e municipal no que se refere à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ênfase no 1º ano, destacando as concepções de alfabetização, letramento e cultura lúdica presentes nas propostas das duas esferas. Os dados da pesquisa revelaram que: i) as propostas das duas esferas convergem quanto à alfabetização e à ludicidade, mas não quanto ao letramento; ii) a discussão sobre infância, indicada nos documentos do MEC, inexistia na proposta do município de Pelotas; iii) não houve na esfera municipal um investimento efetivo na formação continuada dos professores, principalmente no que se refere aos estudos da infância, articulados aos da alfabetização do letramento e da cultura lúdica. Outros aspectos, como a matrícula e a idade para frequentar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental neste período de “transição”, também são apresentados neste trabalho.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Alfabetização e letramento. Políticas educacionais.

²⁶ “Implantação do Ensino Fundamental de nove anos em municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul” (Bagé, Capão do Leão, Jaguarão, Pelotas, Piratini, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul) desenvolvido, entre os anos de 2006 e 2010, pelo grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, FaE/UFPel com apoio financeiro do CNPq).

Introdução

Neste artigo, apresentamos resultados de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) por meio de análise documental (CELLARD, 2008) realizada no período de 2006 a 2010 sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Pelotas/RS, cujo objetivo principal foi identificar as possíveis convergências e diferenças entre as orientações das esferas federal e municipal, especialmente no que se refere as concepções de alfabetização, letramento e cultura lúdica. Essas convergências e diferenças foram identificadas e problematizadas a partir do levantamento de um conjunto documental e de entrevistas com três gestoras da Secretaria Municipal de Educação no período de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Pelotas.

A localização dos documentos emitidos pela esfera federal sobre o Ensino Fundamental de nove anos expedidos no período de 2006 e 2010 – ano da lei que institui o Ensino Fundamental de nove anos e a data limite para a sua implantação – considerou os seguintes critérios: documentos emitidos pela Câmara de Educação Básica (CEB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como leis, resoluções, pareceres e orientações, que tratassem ou fizessem referência ao Ensino Fundamental de nove anos e à obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis anos de idade no 1º ano.

Na esfera municipal foram considerados os documentos emitidos pelo Conselho Municipal de Educação (CME), pela Câmara Municipal de Educação e pelo Departamento Pedagógico, os quais foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Neste último caso, foram investigados desde pareceres expedidos pelos órgãos municipais até a listagem de conteúdos propostos para o 1º e 2º anos.

Organizamos o artigo em duas seções. Na primeira, apresentamos e discutimos as orientações do governo federal para a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, configuradas em leis, pareceres, resoluções, textos de orientação pedagógica, etc. Nesses documentos, buscamos fundamentalmente identificar quais as concepções de alfabetização, letramento e cultura lúdica estão sendo propostas pelo governo federal, especialmente para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na segunda seção, descrevemos algumas das ações da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas/RS

realizadas em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e ao ingresso das crianças aos seis anos de idade no 1º ano, traçando comparações com as orientações do governo federal e procurando identificar aproximações e distanciamentos entre ambas as propostas, no que tange a alfabetização, ao letramento e a cultura lúdica.

1. A proposta de ampliação do Ensino Fundamental na esfera nacional

Desde a década de 1990, a alteração na Educação Básica vinha sendo anunciada em diversos pareceres emitidos pelo governo federal²⁷. Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, as discussões e iniciativas se tornaram mais efetivas com a indicação de que seria necessário “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento será na faixa dos 7 aos 14 anos” (BRASIL/LEI n. 10.172/01, p. 73).

Contudo, a promulgação da Lei Federal n. 11.114/2005, que institui o ingresso obrigatório das crianças com 6 anos de idade no Ensino Fundamental, e da Lei Federal n. 11.274/2006, que é responsável pela expansão do Ensino Fundamental para nove anos, gerou dúvidas e incertezas nos diversos segmentos do sistema educacional brasileiro. Tais dúvidas foram tanto de ordem administrativa quanto pedagógica (algumas delas podem ser identificadas na seção “perguntas frequentes” no *site* do MEC)²⁸.

Em razão das muitas dúvidas sobre como proceder no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o governo federal emitiu documentos de orientações de caráter administrativo e pedagógico nos anos de 2004, 2006 e 2009²⁹. Nesses documentos,

²⁷ Pareceres n. 04/98 e n. 22/98 – sobre as Diretrizes da Educação Infantil – Resolução n. 02/98 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; parecer n. 20/98 - em resposta à consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos.

²⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund_9_perfreq.pdf>

²⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. Brasília, DF, 2004; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis

entre outros aspectos, é sugerido que o trabalho no 1º ano seja inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil³⁰, indicando como é importante a articulação entre cuidado, educação e ludicidade, o que gerou mais dúvidas sobre o trabalho que deveria ser desenvolvido no 1º ano do Ensino Fundamental, em razão das orientações trazidas que indicavam um trabalho inspirado na Educação Infantil.

Além disso, as orientações nos referidos documentos repercutiram, principalmente, na retomada da discussão sobre a alfabetização, por se tratar de uma política afirmativa do governo federal para alavancar os índices de alfabetização das crianças, especialmente daquelas de famílias de baixa renda.

O debate nacional sobre alfabetização decorrente da emissão desses documentos veio acompanhado com o do letramento, da ludicidade e da infância, sobretudo pela obrigatoriedade da matrícula das crianças aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental. O “deslocamento” da criança nessa faixa etária, que até então era atendida, em grande parte, na Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, trouxe como consequência a necessidade de reorganização das especificidades de cada uma das etapas em uma perspectiva de continuidade entre ambas. Conforme é anunciado no parecer n. 04/08 “o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância” (BRASIL/PARECER n. 04/08, p. 2, grifo do autor)³¹.

Para o “novo” Ensino Fundamental, algumas mudanças foram anunciadas em relatórios emitidos pelo MEC (2004 e 2006), como, por exemplo, “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa” (2006), o qual dispõe que o 1º ano destina-se à

anos de idade. Brasília, DF, 2006; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009.

³⁰ Resolução CEB/ CNE n. 1/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

³¹ Cabe ressaltar que a Resolução n. 7/2010 e o projeto de Lei do PNE (2011-2020), também de 2010, não se referem ao ciclo da infância, mas ao ciclo, ou ciclo da alfabetização.

alfabetização e ao letramento, mas não exclusivamente, sendo indicado um trabalho envolvendo as diversas linguagens. Conforme consta no documento:

O primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL/MEC, 2006a, p. 9).

A partir dessa discussão, é necessário reconhecer, também, quais as concepções teóricas que embasam a proposta do governo federal. Alguns aspectos presentes no documento “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006) permitem apresentar essas concepções.

Esse documento de 2006 é composto por nove textos que serviriam para subsidiar a construção de uma proposta de trabalho para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conforme este documento, no sétimo texto “A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores”, Cecília Goulart (2006) indica que, “[...] a participação das crianças em atividades interativas e lúdicas pode ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do Ensino Fundamental” (p. 95). Em relação à aprendizagem da língua escrita, o texto de Goulart (2006) destaca que o primeiro conhecimento necessário para escrever é conhecer as letras, conhecimento que nem todas as crianças possuem quando chegam à escola.

Os diversos conhecimentos básicos que envolvem a escrita alfabética, tais como direção – esquerda para direita, de cima para baixo – pontuação, fonemas, grafia, sinais de pontuação, etc. devem ser salientados nas práticas que envolvem a escrita. Para Goulart (2006), “[...] tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pela professora com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a

língua escrita vão crescendo” (p. 93). Ou seja, de acordo com Goulart, para que a aprendizagem da língua escrita aconteça é necessário oportunizar para a criança inúmeras experiências em todas as áreas do conhecimento, para que, dessa forma, as crianças possam desenvolver conhecimentos fundamentais para a leitura e escrita.

As orientações do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos indicam a aprendizagem da língua escrita em um contexto de leitura e escrita e não em uma perspectiva segmentada, em que primeiro a criança estabelece as relações entre fonemas e grafemas e depois faz uso desse conhecimento para a leitura e a escrita. Conforme Goulart (2006):

O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler [...] (p. 93-94).

No mesmo documento, através do sexto texto “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, é indicado que a aprendizagem da língua escrita deveria começar na Educação Infantil, promovendo a continuidade entre uma etapa e outra. Os autores, Leal, Albuquerque e Morais (2006), afirmam que: “[...] é importante que, desde a Educação Infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita” (p.72). Ainda nesse texto, encontra-se explicitada a concepção de alfabetização e de letramento que embasa a proposta do governo federal, conforme é possível identificar na citação a seguir:

[...] consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento. O primeiro termo *alfabetização*, corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. [...] já o segundo termo, *letramento*, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e

produzir textos reais (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006, p. 70, grifo do autor).

Observamos ainda que, no documento das orientações gerais de 2006, a infância é apresentada como eixo central na reestruturação do Ensino Fundamental e o brincar como uma característica específica da criança nessa idade. De acordo com as orientações indicadas no documento, a brincadeira deve estar presente no currículo dos anos iniciais como prioridade nas discussões pedagógicas e nos espaços de formação continuada. O brincar é definido na introdução do documento como “[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias” (BRASIL/MEC, 2006, p. 10).

No referido documento, no texto “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, escrito por Borba (2006), há indagações sobre a infância e o brincar, sendo que uma delas se refere à relação entre a redução do tempo e do espaço do brincar na escola e o avanço dos segmentos escolares. Uma das hipóteses levantadas pela autora é de que o brincar em nossa sociedade é visto como perda de tempo, como oposição ao trabalho porque não gera produtividade e, dessa forma, é considerado menos importante, e, portanto, torna-se cada vez mais restringido no turno escolar.

Nesse sentido, o brincar na escola está sendo cada vez mais cerceado, limitando-se a espaços e tempos determinados, como, por exemplo, a hora do recreio. De acordo com Borba (2006), a hora do recreio ainda é mantida na rotina escolar, principalmente porque possibilita “[...] o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (BRASIL/MEC, 2006, p. 35). No decorrer do texto, a autora discute sobre a necessidade de conceber o brincar como algo sério e discorre sobre a complexidade das ações que envolvem uma brincadeira e os pré-requisitos necessários para que seja possível brincar. Portanto, para Borba (2006), o brincar se constitui como:

[...] um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (p. 39).

A autora argumenta sobre a necessidade de haver espaço na rotina da aula para o brincar seja na grade de horários, na organização dos conteúdos ou das atividades. Compreendemos que na hora que a criança brinca, a ela é permitida a liberdade de se expressar e manifestar sua cultura. Nesse momento, o professor tem a oportunidade de conhecer seus alunos e realizar mediações importantes que podem levá-los a reflexão para ampliar seus conhecimentos.

Após dois anos da publicação do documento acima apresentado, é possível observar que dúvidas permaneceram em relação a alteração do Ensino Fundamental, principalmente reveladas na emissão do parecer n. 04/2008, o qual retoma as orientações sobre procedimentos na elaboração da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com o documento:

[...] parece-nos imprescindível reafirmar alguns princípios e normas e esclarecer aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos (BRASIL/PARECER n. 04/2008, p. 2).

Convém salientar que até 2008 os documentos se referiam basicamente ao 1º e 2º anos. Com o parecer n. 04/08, o 3º ano passa a ser considerado na orientação. De acordo com o parecer:

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL/PARECER n. 04/08, p. 2).

Conforme foi exposto anteriormente nas orientações do MEC de 2004 e 2006, a indicação era a de que a alfabetização, o letramento, a ludicidade e as diversas linguagens fossem priorizadas na fase inicial do Ensino Fundamental de nove anos. Nos documentos posteriores, contudo, como no caso do parecer n. 04/08, cada vez mais a alfabetização e o letramento ganharam destaque, como objetivos principais do trabalho com o 1º, o 2º e, posteriormente, com o 3º ano; e

o lúdico e as diversas linguagens praticamente desapareceram desses pareceres. A ausência desses aspectos pode significar maior foco na aprendizagem da leitura e escrita e nas práticas sociais que envolvem essas habilidades, uma vez que o termo alfabetização é acompanhado do letramento.

Cabe destacar que a perspectiva de alfabetização e de letramento explicitada nos textos do documento de 2006 discutidos até então, é reiterada no documento “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL/MEC/CEALE, 2009). Contudo, é possível identificar que o termo letramento passa a ser referido de duas formas diferentes. Uma delas é em “eventos de letramento”, que, conforme é esclarecido no próprio documento, no texto “Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classe de crianças de seis anos”, significa “[...] situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas” (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009, p. 30). Outra forma é o “letramento literário”, considerado como substrato fundamental para a escolarização inicial da criança. Conforme consta no texto “Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos”, do referido documento:

[...] o letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana (MACHADO, 2009, p. 87).

A aquisição da língua escrita pela criança, tanto na Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, é discutida por Mônica Batista em um dos textos do documento de 2009 “Crianças menores de sete anos, a aprendizagem da língua escrita e o Ensino Fundamental de nove anos”. De acordo com a referida autora, há duas posições sobre a alfabetização na etapa inicial da escolarização. Uma pressupõe que a alfabetização na Educação Infantil anteciparia um modelo escolar típico do Ensino Fundamental, privando a criança de viver o tempo de infância. A outra posição considera positiva a antecipação, uma vez que traria benefícios ao resultado das etapas seguintes.

Perante essas duas posições, a opção defendida pelo documento é a de que “[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra

idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão na sociedade contemporânea” (BAPTISTA, 2009, p. 14).

Baptista (2009) argumenta, ainda, que o sistema de escrita é objeto do conhecimento humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja, “[...] desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes desperta a atenção” (p. 21). Nesse sentido, a autora ressalta que “a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural, com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade” (BAPTISTA, 2009, p. 23).

No texto referenciado anteriormente, deste mesmo documento, Monteiro e Baptista (2009) indicam que a escrita é atualmente um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo. O comportamento das pessoas em situações que envolvem o uso da escrita pode indicar de que forma grupos ou indivíduos vão se apropriando da escrita, portanto:

[...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre “para que” e “como” as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009a, p. 40, grifos do autor).

As autoras explicam que, quando a criança ingressa no 1º ano, geralmente não utiliza a escrita com destreza e autonomia, mas isso não limita sua comunicação, pois, através de diversas linguagens – o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal –, a criança se comunica, compreende ideias, sentimentos e organiza seu pensamento. De acordo com Monteiro e Baptista (2009^a), as diversas linguagens “[...] permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver” (p.64), possibilitando a apropriação da cultura pelas crianças e a compreensão do contexto em que vivem.

2. O Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de educação de Pelotas/RS: possíveis comparações com as orientações da esfera federal

A implementação do Ensino Fundamental para nove anos na rede municipal de educação de Pelotas/RS, foi realizada em sua totalidade no ano de 2010.

As principais orientações da SMED para o 1º ano foram: a) a criança não pode ficar retida, ou seja, ela vai automaticamente para o segundo ano; b) as avaliações serão por parecer descritivo elaborado pela professora titular da turma, pela professora de Educação Física e pela professora de Artes; c) a proposta de trabalho deverá visar ao lúdico além da alfabetização; d) deverão realizar reuniões com os pais periodicamente; e e) a SMED estabelecerá uma lista de conteúdos mínimos a partir de 2009³².

Conforme consta no documento “Movimento de Matrículas”, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), quatro escolas ofereceram turmas de 1º ano em 2008 e mais cinco escolas passaram a oferecer em 2009. Do total das 64 escolas da rede municipal, 40 urbanas e 24 rurais, nove ofereciam, concomitantemente, as duas modalidades de Ensino Fundamental (oito e nove anos) no ano de 2009, primeira fase de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

A coexistência de planos curriculares de Ensino Fundamental de oito anos e nove anos foi observada na rede municipal de Pelotas em 2008 e em 2009, quando apenas nove escolas implantaram o Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, em 2010, a rede municipal de Pelotas não ofereceu mais 1ª série, somente turmas de 1º ano, estendendo, portanto, para toda a rede de ensino a ampliação obrigatória desse nível de instrução. As Supervisoras Pedagógicas (SP) entrevistadas por ocasião da pesquisa esclareceram que as crianças de seis anos foram todas matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos, bem como as de sete anos. Estas últimas poderiam ser transferidas para o 2º ano, caso fosse considerado adequado, e as que reprovassem na 1ª série também deveriam ir para o 2º ano.

³² Dados obtidos através de entrevistas realizadas com as Supervisoras Pedagógicas (SP). A primeira entrevista em 06 de março de 2009 com SP1 e SP2, e a segunda em 03 de junho de 2009 com SP3.

A questão da idade para o ingresso da criança no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos é um dos pontos polêmicos dessa mudança na Educação Básica, pois gerou diferentes posicionamentos e, consequentemente distintas decisões foram tomadas.

Sobre essa questão, entre outros documentos, investigamos as atas das reuniões da Câmara de Educação Básica de 2007, do CNE. Nesse material, identificamos o indicativo de que não há consenso entre os conselheiros sobre o ingresso da criança de 7 anos no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos. Ou seja:

O conselheiro [...] pronunciou-se para questionar o que fazer, na prática, durante o período de transição, quando crianças de sete anos procuram matricular-se no Ensino Fundamental. Ele entende que, nesse caso, a criança deve ser encaminhada para uma classe de crianças da sua idade. Nessa hipótese, o conselheiro [...] concluiu que a criança deve ser matriculada na primeira série, com crianças de seis anos, seguindo o princípio da razoabilidade, mesmo que haja distorção idade-série. Não havendo consenso sobre este assunto, os debates prolongaram-se por um longo tempo, quando se decidiu reapresentar o parecer na reunião de amanhã, para o relator proceder às emendas e alterações sugeridas pelo colegiado (BRASIL/CNE/CEB, ATA 31/01/07, 2ª sessão. p. 2).

De acordo com o excerto anterior, a questão da matrícula da criança de sete anos no momento da transição da implantação foi motivo de dúvida, pois um dos conselheiros compreendeu que a criança necessitaria ser matriculada na turma de crianças com sete anos, no caso, o 2º ano. Outro conselheiro entendeu que a criança deveria ser matriculada na 1ª série, com crianças de seis anos. Parece, contudo, que o conselheiro se referia ao 1º ano. Se assim ocorresse, a criança com sete anos estaria em defasagem de um ano, concluindo o Ensino Fundamental mais tarde, se comparada às crianças que ingressaram com seis anos de idade nesse nível de ensino. Não havendo consenso na sessão, o assunto ficou para ser debatido na sessão seguinte, conforme excerto a seguir:

Referindo-se à questão do Ensino Fundamental de nove anos, o conselheiro observou que há um

desencontro de opiniões e de posições, que não se coadunam com as decisões da Câmara, como por exemplo, em relação à idade da matrícula no Ensino Fundamental. Ele demonstrou surpresa com as questões que chegam à CEB, porque entende que não há mais dúvidas quanto à idade de ingresso e não há razão para se antecipar a entrada no Ensino Fundamental antes de se completar seis anos. De outra forma, estaria sendo tirada da criança a oportunidade de ser criança. O conselheiro fez uma longa reflexão sobre o momento de perplexidade por que passa a educação brasileira. Referiu-se à concepção do Ensino Fundamental de nove anos, reforçando que ele representa uma nova escola, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação [...] (BRASIL/CNE/CEB, ATA 27/02/07, 6ª sessão. p. 2).

O exposto acima permite reconhecer que a idade para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos é um ponto de embate, uma vez que suscita diferentes interpretações, inclusive a de que a escola de Ensino Fundamental “tira a oportunidade de ser criança”, conforme expressou o conselheiro.

Ainda em relação à idade de ingresso no 1º ano, consta no Parecer do CNE/CEB n. 07/07 que a criança deve ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, caso contrário, deve frequentar a Educação Infantil. De acordo com o parecer, “A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental” (BRASIL/PARECER n. 07/07, p. 5).

No caso da rede municipal de Pelotas, consta na resolução do CME n. 001/2007 que a criança deve ter seis anos completos no início do ano, com a explicitação de que “[...] a criança matriculada na Educação Infantil que completar seis anos no decorrer do ano letivo deve frequentá-lo até o término deste” (CME, 2007, p. 2). De acordo com a Supervisora Pedagógica da SMED, “a criança deve ter seis anos de idade até 28 de fevereiro para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos” (SP3 Entrevista, em 03/06/2010).

Outro aspecto a ser destacado no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos é em relação aos conteúdos específicos para cada série escolar. Conforme a SP2, inicialmente, a

SMED de Pelotas não havia estabelecido uma listagem de conteúdos para o 1º ano em 2008, porque a expectativa era de que estes fossem pensados e elaborados pelas professoras que estavam atuando nas primeiras classes de 1º ano do município, no decorrer do ano letivo. Entretanto, segundo sua avaliação, isso “*não deu resultado*”, pois, no decorrer do ano, cada professora trabalhou de maneira diferente. Diante dessa situação, a SMED definiu os conteúdos mínimos para o 1º ano, sendo que as professoras “poderiam ir além” daquilo que havia sido estabelecido. As determinações da SMED de Pelotas foram pautadas no material “Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade” (BRASIL/MEC, 2006), disponibilizado pelo governo federal em 2006 e na legislação federal.

Para a SP2 esse material é “muito bom”, pois, ao lê-lo, é possível identificar a legislação que precedeu essa mudança, e também porque as orientações gerais possibilitam que cada município organize o Ensino Fundamental de nove anos de acordo com a realidade local. Para SP1, contudo, apesar de o embasamento legal do documento estar bem elaborado, falta o subsídio pedagógico, pois o trabalho no 1º ano com crianças de seis anos é diferente.

Em se tratando de política educacional, Ball (2006) ressalta que geralmente não há um direcionamento por parte do governo, ou seja:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos (p. 26).

Essa possibilidade de negociação e ajuste na política, aspecto discutido por Ball (2006), foi considerado como positivo pela SP2, uma vez que cada rede escolar e município têm suas especificidades.

Com o intuito de oferecer suporte pedagógico às professoras que trabalhariam com o 1º ano, foi organizado, em 2009, um curso intensivo de formação docente no mês de fevereiro, bem como foram realizadas reuniões quinzenais nos primeiros meses de aula e depois reuniões mensais ao longo do ano letivo. Dentre os assuntos abordados no curso em fevereiro de 2009, estiveram contemplados os níveis de alfabetização, a literatura infantil, a contação de histórias, os jogos, as brincadeiras, além de serem repassadas sugestões de atividades. Contudo, não foi identificado um investimento efetivo na formação

referente aos estudos da infância, articulado aos da alfabetização, do letramento e da cultura lúdica.

Sobre uma nova proposta para o 1º ano, a SP1 e a SP2 relataram que, muitas vezes, é difícil para as professoras mudarem suas concepções. Portanto, mesmo a legislação federal orientando que não haja ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que no 1º ano seja proporcionado situações lúdicas, de acordo com a SP1 *“as professoras estão em um ritmo de alfabetização e priorizam um trabalho mais sistematizado”* (Entrevista em 06/03/2009). As supervisoras consideraram ainda que as professoras não se sentem preparadas para a mudança e demonstram dificuldade em entender que muitas aprendizagens podem ocorrer através de jogos e brincadeiras.

Essa questão é reiterada pela SP3 quatro meses depois da primeira entrevista, ao constatar que: *“uma das maiores diferenças é o tempo, porque na 1ª série, muitas professoras têm essa angústia. Elas querem que as crianças saiam lendo e se esquecem um pouco do lúdico, ficam muito presas na questão da alfabetização, na interpretação”* (SP3 Entrevista em 03/06/2009).

Contudo, a SP3 ressalta que algumas mudanças puderam ser observadas, uma vez que as quatro escolas que ofereceram turmas de 1º ano em 2008 estavam realizando um trabalho com bastante sucesso, inclusive em relação às famílias das crianças, pois *“muitas vezes as famílias têm essa ideia de que as crianças vão ficar mais um ano só brincando, acho que isso está sendo desmistificado entre os familiares”* (SP3, Entrevista em 03/06/2009).

Por ocasião da entrevista com as supervisoras da SMED, obtivemos uma cópia da listagem de conteúdos previstos para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na primeira página, consta o seguinte objetivo geral para o 1º ano:

Oportunizar situações voltadas para a construção, sistematização e reconstrução do conhecimento de forma lúdica e reflexiva, respeitando a unicidade, a lógica e permitindo um aprendizado num ambiente alfabetizador adequado à faixa etária atendida (SMED, s/d).

Este objetivo indica claramente que o trabalho no 1º e no 2º ano deveria ser desenvolvido de forma lúdica e reflexiva, considerando a construção do conhecimento. Cabe ressaltar que no objetivo geral há a indicação da necessidade de um “ambiente alfabetizador”. Araújo (2001)

alerta para a importância de as professoras fazerem uma profunda reflexão sobre o que significa transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador. A referida autora questiona a prática de levar para a sala de aula “[...] rótulos, embalagens, jornais, bulas, receitas – sem saber bem o que poderiam fazer com estes materiais” (ARAÚJO, 2001, p. 144), e propõe que a interação da criança com esses materiais seja mediada pela ação docente através de situações de uso da linguagem escrita. Contudo, esse ambiente alfabetizador deve ser construído, segundo Araújo (2001), levando em conta as experiências reais das crianças em seus contextos. Nesse caso, os ambientes alfabetizadores seriam singulares em cada sala de aula. De acordo com a referida autora:

Ao transplantar o ambiente alfabetizador das crianças das classes médias para a sala de aula das crianças das classes populares, o que aparece na comparação entre elas é o que lhes falta – *elas não sabem, não estão acostumadas, não possuem o hábito* – ao mesmo tempo que se deixa de fora a riqueza de suas experiências e saberes. Mais uma vez a ideologia da falta, da carência e a decorrente prática compensatória (ARAÚJO, 2001, p. 147, grifo do autor).

Dessa forma, a concepção de ambiente alfabetizador que a autora propõe está intimamente relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais, para que as crianças possam efetivamente se apropriar das práticas de leitura e escrita vivenciadas nesse ambiente e interajam nele. Para Araújo (2001):

[...] não existe um ambiente alfabetizador universal, que atenda às necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. O ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças [...] já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras. (p. 148).

Tendo em vista as colocações de Araújo e o objetivo geral do 1º ano da rede municipal de Pelotas, entendemos que faltam subsídios neste objetivo geral que permitam compreender a efetiva concepção de ambiente alfabetizador e lúdico que sustentariam a proposta.

Na continuidade do documento da SMED, em que a proposta para o 1º ano é explicitada, é apresentada uma listagem de habilidades e conteúdos previstos para as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Considerando que a pesquisa realizada teve como enfoque principal a alfabetização e o letramento, destacamos os conteúdos de Língua Portuguesa, organizados em vinte e um itens, listados abaixo:

Quadro 1: Listagem de conteúdos e habilidades para o 1º ano

1	Identificar seu nome, comparando-o com dos colegas e professora.
2	Identificar o alfabeto, as vogais e as consoantes, bem como as letras do próprio nome.
3	Desenvolver motricidade fina e coordenação motora.
4	Identificar início, meio e fim de uma história ouvida, assim como seus personagens e o local dos acontecimentos.
5	Expressar-se por meio de desenho.
6	Ler histórias representadas por desenhos.
7	Representar personagens de histórias ouvidas por meio de desenhos e dramatização.
8	Adquirir hábitos de postura e de uso correto do lápis.
9	Respeitar espaços, margens, limites, etc.
10	Ler e escrever palavras conhecidas, identificando e empregando sílabas trabalhadas.
11	Diferenciar letras de números e símbolos.
12	Produzir frases, empregando ponto final.
13	Desenvolver boas atitudes diante dessas situações: relacionamento com os colegas, aceitar sugestões, esperar a vez de ouvir e falar, relatar experiências vividas.
14	Ler em voz alta pequenos textos.
15	Agrupar nomes e palavras que iniciem com a mesma letra e que tenham o mesmo número de letras.

16	Escrever o próprio nome por completo.
17	Escrever nome de desenhos e listas temáticas.
18	Completar palavras com apoio de desenho cuja lacuna inicial corresponda a sílabas simples.
19	Escrever palavras a partir de letras e sílabas dadas.
20	Produzir textos coletivamente.
21	Empregar letra inicial maiúscula na escrita de nomes próprios e no início de frases.

Fonte: Quadro organizado a partir da listagem de conteúdos fornecida pela SMED.

Nos conteúdos previstos para o ensino da Língua Portuguesa no 1º ano, há uma proposta voltada para a aprendizagem do código escrito, em que a identificação de vogais, consoantes e palavras conhecidas é destacada. O termo “histórias” foi considerado nos conteúdos explicitados nos itens 4, 6 e 7. A palavra “texto” foi utilizada nos itens 14 e 20, e a palavra “frase” no item 12. Conteúdos que tratam da identificação, leitura e escrita de palavras foram os mais recorrentes, contemplados nos itens 1, 10, 15, 16, 17, 18, 19 e 21. Aspectos como letra maiúscula e minúscula e ponto final são referidos nos itens 21 e 12. Além da linguagem escrita, aparecem o desenho e a dramatização como “conteúdos”, contemplados nos itens 5, 6 e 7. O desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora estão previstos no item 3 e a aquisição de hábitos de postura e o uso correto do lápis, no item 8.

Soares (2003), discutindo as especificidades da alfabetização e do letramento, afirma que a entrada no mundo da escrita pode se dar de duas formas. Uma delas é através da aprendizagem da técnica e a outra através de práticas que privilegiem o uso dessa técnica. Soares (2003) argumenta que a alfabetização e o letramento “[...] constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes” (p. 52).

A aprendizagem da técnica inclui “[...] relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar” (SOARES, 2003, p. 52) e, também, saber segurar o lápis, orientar o uso do

caderno, escrevendo da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc.

Para a referida autora, a aprendizagem da técnica deveria ser realizada nas práticas sociais, isto é, no contexto do letramento. Porém, conforme indicam os estudos atuais no campo da língua escrita, as práticas de letramento não foram contempladas na proposta da rede municipal de educação de Pelotas/RS, ao menos nos materiais que tivemos acesso na pesquisa.

Considerações finais

Ao comparar as proposições dos documentos referidos nas seções anteriores e analisados na pesquisa, consideramos que um primeiro aspecto a ser problematizado entre a proposta do governo federal e municipal é em relação à faixa etária para o ingresso da criança no 1º ano. Em 2010, as turmas de 1ª série foram extintas e as crianças de sete anos que ainda não haviam ingressado no Ensino Fundamental foram matriculadas no 1º ano, cabendo às escolas decidirem se elas avançariam para o 2º ano ou não.

Além disso, consta nos documentos emitidos pela esfera nacional que o 1º ano se destina à alfabetização e ao letramento, mas não exclusivamente, sendo indicado um trabalho envolvendo as diversas linguagens. Este é um aspecto reiteradamente destacado na documentação do MEC que não reverberou em nível local, ao menos no que tange as orientações legais.

A análise dos documentos fornecidos pela SMED revelou que a discussão sobre alfabetização foi realizada sem articulação com o conceito de letramento, uma vez que não foi possível localizarmos nos documentos consultados sequer referência a esse termo. Da mesma forma, as discussões atuais sobre infância não foram contempladas na proposta do curso de formação para as professoras da rede municipal. Essas ausências identificadas na proposta do curso de formação oferecido pela SMED vão de encontro às indicações do governo federal, uma vez que as orientações do MEC para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é de que o trabalho no 1º ano seja pautado em uma proposta de alfabetização no contexto do letramento e que as especificidades da infância na contemporaneidade devam ser consideradas na organização da proposta de trabalho com o 1º ano.

Nesse contexto, os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de continuar investigando acerca das políticas

educacionais que envolvem o Ensino Fundamental de nove anos, como, por exemplo, o “ciclo da infância” caracterizado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais são voltados para a alfabetização e o letramento, sem retenção das crianças do 1º e 2º ano, tomando o contexto das práticas como foco da investigação. Assim, não houve na esfera municipal um investimento efetivo na formação continuada dos professores, principalmente no que se refere aos estudos da infância, articulados aos da alfabetização, do letramento e da cultura lúdica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p.139-160.

BALL, Stephen. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade** (online), Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Revista Eletrônica, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 14 jul. 2010.

BAPTISTA, Mônica Corrêa. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação

Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006. p. 33-45.

BRASIL. **Ata CNE/CEB, 2ª sessão**, 31 de janeiro de 2007, às 9 horas e 20 minutos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007.

_____. **Ata CNE/CEB, 6ª sessão**, 27 de fevereiro de 2007, às 15 horas e 20 minutos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007.

_____. **Lei n. 10.172/01**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

_____. **Lei n. 11.114/05**, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, 2005.

_____. **Lei n. 11.274/06**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Brasília, DF, 2006a. 3º Relatório do Programa.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 04/08**, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07/07**, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 07/10**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 18/05**, de 15 de setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2005.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 22/98**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 24/04**, de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2004.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CEB/ CNE n. 01/99**, de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, Sessão 1, p. 18, 1999.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges; MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006. p. 69-84.

MACHADO, Maria Zélia Versiane. Um diálogo com as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças

de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 71-120.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro: anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2009. p. 17-35.

PELOTAS. **Listagem de conteúdos e habilidades referentes ao ensino da Língua Portuguesa para o 1º ano**. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2008.

_____. **Material do curso de formação para as professoras 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos**, fevereiro de 2009. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2009.

_____. **Memorando nº 003/08**, 12 de março de 2008. Listagem de Conteúdos para Educação Infantil e para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Políticas Educacionais, 2008.

_____. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2006. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2006.

_____. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2007. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2007.

_____. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2008. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2008.

_____. **Resolução nº 001/07**, 2007. Estabelecimento de normas para a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos e o ingresso obrigatório da criança de seis anos de idade na Rede Pública Municipal de Pelotas-RS. Secretária Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação, 2007.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

Sobre os autores

Adriana Bastos Barbosa

Professora da rede municipal de ensino. Supervisora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Bagé/RS. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). *E-mail:* drik_barbosa@hotmail.com

Alejandra Menti

Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Membro do Centro de Investigaciones de la Facultad de Lenguas (CIIPME). *E-mail:* alebmenti@gmail.com

Alejandra Stein

Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina. Membro do Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). *E-mail:* alejandrastein@yahoo.com.ar

Caroline Braga Michel

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Educação em Ciências: química da vida e saúde pelo Programa de Pós Graduação Educação em Ciências da FURG (PPGEC/FURG). Integrante do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/FaE/UFPel). Professora da rede municipal de Pelotas/RS. *E-mail:* caroli_brga@yahoo.com.br

Celia Renata Rosemberg

Investigadora independente no Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET), Universidad de Buenos Aires, Argentina. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). *E-mail:* crrosem@hotmail.com

Cleuza Maria Sobral Dias

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Núcleo de Estudos em

Educação de Jovens e Adultos (NEEJA/FURG) e Líder do Grupo de Pesquisa: Cultura, Práticas Educativas e Formação de Professores (CNPq). *E-mail:* cleuzamd@terra.com.br

Eliane Costa Brião

Especialista em mídias da educação – FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Colaboradora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE. Participante Colaboradora no Projeto de Pesquisa Alfabetização e Letramento na Pré-Escola e no Ensino Fundamental. *E-mail:* elianecosta81@hotmail.com

Eliane Peres

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutorada na University of Illinois at Urbana Champaign. Líder do Grupo de Pesquisa em História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (HISALES/PPGE/FaE/UFPeI). *E-mail:* eteperes@gmail.com

Florencia Alam

Licenciada em Letras pela Universidade de Buenos Aires, Argentina (2007). Doutoranda em Educação pela mesma Universidade (bolsa CONICET). Investigadora no projeto UBACyT: El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil. Membro da equipe do Projeto Oscarcito: Estudio y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños. Projetos financiados pela Fundação Care, Fundação Arcor, pelo Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e pela Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT). *E-mail:* florenciaalam@gmail.com

Gabriela Medeiros Nogueira

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e do Grupo de Pesquisa em História da Alfabetização, leitura, escrita e dos livros escolares (HISALES/UFPeI). *E-mail:* gabynogueira@me.com

Gabriela Ortiz Prado

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEdU/FURG. Graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena e em Letras - Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Portal Faculdades. *E-mail:* gabillp@hotmail.com

Josefina Elena Arrúe

Becaria post-doctoral INIBIOMA-CONICET Patagonia Norte, Universidad de Buenos Aires. *E-mail:* josefinaarrue@gmail.com

Letícia de Aguiar Bueno

Pedagoga. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FURG). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG) e tutora a distância do curso de Pedagogia, modalidade EaD, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. *E-mail:* lelesvp@hotmail.com

Lígia Maria de Oliveira Quadros

Graduada em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora titular da Prefeitura Municipal do Rio Grande. Tutora da UAB-FURG. Mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da FURG. *E-mail:* ligiaquadros@hotmail.com

Maia Migdalek

Licenciada em Letras pela Universidade de Buenos Aires, Argentina (2007). Doutoranda em Educação pela mesma Universidade (bolsa CONICET). Investigadora no projeto UBACyT: El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil. Membro da equipe do Projeto Oscarcito: Estudio y promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeño. Projetos financiados pela Fundação Care, Fundação Arcor, pelo Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) e pela Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT). *E-mail:* maiamiig@hotmail.com

Roberta Barcellos Vieira

Acadêmica do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Bolsista do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE). Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. *E-mail:* betta_barcellos@hotmail.com

Sidiane Barbosa Acosta

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Colaboradora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Integrante do grupo de pesquisa Políticas Públicas na Educação Infantil na FURG. Tutora do curso de Pedagogia a distância SEaD/FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FURG). *E-mail:* sidianebarbosa@hotmail.com

Silvana Maria Bellé Zasso

Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). Membro do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJAA/FURG). *E-mail:* szasso@furg.br

Taiana Duarte Loguércio

Professora da rede municipal de ensino. Supervisora dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Bagé/RS. Mestranda do PPGEdu da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). *E-mail:* taianaduarteloguercio@hotmail.com

Thais Fernandes Ribeiro Nóbrega

Fonoaudióloga. Aluna Especial do PPGEdu/FURG. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/FURG). *E-mail:* tfrfno@yahoo.com.br

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

