

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O FOLCLORE INFANTIL:
O CASO DE TRÊS ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE - PB**

Sílvia Roberta da Mota Rocha

**Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial de
Mestre em Educação**

091564

PORTO ALEGRE

nov/92

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Dedico este trabalho a Painho, Mainha,

Zé Romerinho e

Grilo.

S U M Á R I O

| | |
|--|------------|
| 1 - A INTRODUÇÃO E A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA..... | 10 |
| 1.1 - Cultura, Folclore e Representação..... | 15 |
| 1.2 - Abordagens Sobre Alfabetização..... | 25 |
| 1.2.1 - Abordagens Empirista e Inatista..... | 26 |
| 1.2.2 - Abordagem Construtivista..... | 29 |
| 1.2.3 - Abordagem Histórico-Social..... | 37 |
| 2 - METODOLOGIA E DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO DE ESTUDO..... | 42 |
| 3 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O FOLCLORE INFANTIL..... | 51 |
| 3.1 - Quem Eram as Professoras e Suas Turmas?..... | 51 |
| 3.2 - A Escola em Questão..... | 57 |
| 3.3 - Os Fundamentos Teórico-Metodológicos das Professoras no Processo de Alfabetização das Crianças..... | 61 |
| 3.3.1 - <u>As condições materiais</u> do processo de alfabetização: as atitudes da professora e das crianças no ato de ensinar-aprender..... | 62 |
| 3.3.2 - <u>As intervenções didático-pedagógicas</u> no processo alfabetizador..... | 76 |
| 3.3.3 - <u>As variantes dialetais</u> das crianças e as posturas docentes..... | 93 |
| 3.3.4 - <u>As atividades gráficas</u> no processo de alfabetização.... | 98 |
| 3.3.5 - <u>As funções da escrita</u> e da leitura na sala de aula.... | 113 |
| 3.4 - Os Rituais das Crianças e as Representações das Professoras no Contexto Intra e Extra-Escolar..... | 125 |
| 3.4.1 - (Des) Enraizamento de geração a geração..... | 126 |
| 3.4.1.1 - O Folclore Infantil nas falas das crianças.. | 129 |
| 3.4.1.2 - Reflexões sobre o Folclore Infantil e suas possibilidades no trabalho didático..... | 132 |
| 3.4.2 - (Des) Enraizamento do bairro à escola e vice-versa.... | 137 |
| 3.4.2.1 - A organização dos grupos p/a brincadeira.... | 142 |
| 3.4.2.2 - A organização dos grupos p/o estudo em sala. | 144 |
| 3.4.3 - (Des) Enraizamento do recreio à sala de aula..... | 147 |
| 3.4.3.1 - O que significa cultura para as professoras? | 147 |
| 3.4.3.2 - O tratamento das professoras frente aos rituais dos alunos..... | 153 |
| 3.4.4 - A festa na escola..... | 169 |
| 3.4.4.1 - A festa de São João..... | 170 |
| 4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DE FINAIS..... | 176 |
| BIBLIOGRAFIA CONSULTADA..... | 185 |
| ANEXOS..... | 189 |

R E S U M O

Tivemos como objetivos identificar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam as práticas das alfabetizadoras e compreender quais são e como os rituais constituintes do folclore infantil se apresentam no processo de ensino-aprendizagem, realizado na escola.

Partimos de uma escola municipal, situada na periferia da cidade de Campina Grande - PB, no bairro da Ramadinha I, centralizando nossa atenção em três (03) professoras e seus respectivos alunos, num total de setenta e sete (77) alunos, além de sete (07) pais desses alunos. Realizamos com todos eles, entrevistas e observações semi-estruturadas, tendo como recursos gravações e filmagens.

Dentre os resultados a que chegamos, podemos citar os seguintes:

- Os fundamentos teórico-metodológicos das professoras apoiaram-se nas tendências empiristas, construtivistas e/ou histórico sociais. As concepções construtivistas e histórico-co-sociais predominaram nas práticas das professoras NL e SL.
- Esses fundamentos manifestaram-se no processo de alfabetização, através das seguintes categorias centrais: as condições materiais e ambientais da sala de aula, as intervenções didático-pedagógicas, o tratamento das variantes dialetais, as atividades gráficas e as funções da leitura e da escrita na escola. Interferiram na determinação desses fundamentos teóricos não só as concepções epistemológicas das professoras, como também a ideologia, a história de vida e a formação profissional.
- O processo de (des)enraizamento de geração a geração (onde a televisão aparece como instrumento enraizador do migrante na cidade); do bairro à escola (onde ocorre a isenção e a transposição dos conhecimentos infantis, na e para a escola); e no interior da própria escola (onde aparecem os jogos escolares de aprender em detrimento

daqueles específicos do cotidiano das crianças, ou a retomada destes últimos de forma periférica ao processo de alfabetização) revelou a trajetória do folclore infantil percorrida do contexto do bairro, ao contexto da escola.

- As representações das professoras sobre o folclore infantil incluem as seguintes posturas docentes: o tratamento do lúdico na alfabetização com o acolhimento à parte dos rituais; o tratamento despercebido e empobrecedor dos rituais; e a postura conciliadora do folclore com a alfabetização, como busca de se evitarem as rupturas anteriormente existentes entre as horas de aprender e as de brincar. O espaço social, o tipo de ritual e o momento em que este era proposto pelas crianças, ou pelas professoras no quadro geral das atividades escolares, orientam essas posturas.

- As professoras que seguiam, predominantemente, os pressupostos das concepções construtivista e/ou histórico-social tinham uma postura mais conciliadora entre o folclore infantil e o processo de alfabetização. Essa conciliação, especialmente da leitura e da escrita com o folclore, dava-se de forma mais tranqüila no pátio da escola, onde acontecia o entrelaçamento entre os sujeitos epistêmico e histórico. Essa conciliação em outros espaços sociais, na sala de aula por exemplo, demandava das professoras o trabalho com as representações dos constituintes da escola sobre o que é ensino, aprendizagem, escola. Representações sustentadas pela noção de tempo capitalista, onde o lazer é tido como tempo perdido e o trabalho como tempo útil.

- O lugar da festa na escola foi atribuído pelas educadoras, a partir da elaboração de planejamentos, onde a comemoração (festa) constitui o ápice do processo de ensino-aprendizagem, além de funcionar como "prestação de contas" à comunidade. A festa de São João foi abordada em seu aspecto religioso, e especialmente em sua vivência pelas crianças, no bairro, negligenciando-se sua característica de festa da colheita e sua trajetória nos espaços rural e urbano. Deixou-se de lado, portanto, a discussão sobre a simbologia de alguns passos da quadrilha, como por exemplo: "o passeio na roça", enquanto referência à visitação do camponês, sobre "o casamento do matuto" enquanto um ritual próprio do homem do campo, sobre a figura do "milho", produto do plantio desse mesmo homem.

Reconhecemos, ainda, a pertinência do folclore infantil no processo alfabetizador o que nos leva à recomendação da realização de pesquisas sobre a temática e de sua inclusão na formação de professores, através da aproximação nesse processo e de outras áreas de conhecimento como a sociologia e a antropologia.

Além dessas enfocadas, outras iniciativas poderão contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente, tais como: a melhoria de salários, das condições físicas e ambientais da escola, o assessoramento pedagógico, a criação de bibliotecas, a possibilidade de assinaturas de revistas.

A B S T R A C T

The purpose of this research is to focus on the identification of the theoretical and methodological basis that guide the practices of the teaching of reading and writing and to establish what are and how the rituals constituents of the folklore used by children are introduced in the process of teaching and learning at school.

For this research we chose a public school, located in Ramadinha I, a poor location in the outskirts of Campina Grande city, Paraíba. In this school we observed three (3) teachers, seventy-seven (77) pupils and seven (7) parents of these pupils. Besides these observations semistructured interviews were also made; they were recorded in casset and video.

Among the results obtained, attention should be drawn to these facts:

- The teacher's theoretical and methodological approaches were established on empirical, constructive and/or social-historical tendencies. The constructive and social-historical conceptions prevailed in the practices of the teachers NL and SL.

- The above mentioned approaches were revealed in the process of teaching of reading and writing by these main categories: material condition and classroom atmosphere, the didactic-pedagogic interventions, the analysis of the dialectal variants, the graphic activities and the purposes of the reading and writing at school. The establishment of these theoretical approaches were intervened not only by the teachers epistemological conceptions but also by the ideology, the history of life and the professional background as well.

- The process of rooting out from generation to generation (where the TV appears as an instrument of rooting the migrant in the city; from the neighbourhood to school (where the exemption and transposition of the children's knowledge occurs); and in the school atmosphere (where the school games of learning in their daily lives take the

place games played by the children) showed the course of the folklore used by children from the context of the neighborhood to the context of the school.

- The teacher's representation about the folklore used by children include the following positions: dealing with its ludic aspects in the teaching of reading and writing without allowing its accompanying rituals; dealing with the rituals in an unattending and impoverished way; using the rituals in the teaching of reading and writing as a way of avoiding a rupture between the learning time and leisure time. These positions were guided by the social space, the type of ritual and the moment this ritual was proposed by the children or by the teachers in the school activities.

- The teachers whose work was based mainly in the constructive and/or social-historical conceptions had a much more conciliatory position between the folklore used by children and the process of teaching of reading and writing. This process of conciliation between reading, writing and the folklore was more effective at the school playground, where there was an interlacing between the epistemic and historic subjects. This conciliatory process, when occurred in other social places, in the classroom for instance, was demanded from the teachers a reflexion about the representation of the constituent of school about what is teaching, learning and school. These representations are based on the sense of time in the capitalistic conception where leisure time is lost time and only working time is profitable.

- A moment for celebration at school was created by teachers through a careful elaboration of teaching plans where celebration besides being the highest point of the teaching-learning process, also functions as a way of rendering accounts to the community. "São João", Saint John's celebration, was approached in its religious aspects and mainly in the children's experience of it, not being considered its role as a celebration of the crop nor its trajectory on rural and urban areas. Therefore, it was left aside the discussions about the symbology of some ways of dancing "quadrilha"; for instances: a promenade in the rural region, as a reference to the visitation of the rural man; the rural man's marriage as a especific ritual of the rural region and the corn, a product of harvest of this man.

The pertinence of the use of children's folklore in the teaching of reading is so evident that we recommend further researches, and its inclusion in the schooling formation of teachers. We also consider important the use of other areas of knowledge such as sociology and antropology in this process.

Moreover, other steps may contribute to the improvement of the teacher's formation, such as: the increase of salaries, improvement of physical and environmental conditions at school, the pedagogic advisement, the settlement of libraries and the possibility of important magazines subscription.

1 - A INTRODUÇÃO E A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

Nosso estudo tem como **problemática principal** compreender que fundamentos teórico-metodológicos orientam a prática do professor no processo de alfabetização de crianças de classe trabalhadora, e como os rituais, oriundos do folclore infantil em que vivem essas crianças em sua existência cotidiana.

Tivemos como **ponto de partida** três classes de alfabetização de uma escola pública municipal situada no bairro da Ramadinha¹ que, por sua vez, está localizado na Zona Oeste da cidade de Campina Grande, Município do Estado da Paraíba. O bairro conta com 1.549 domicílios e uma população de 6.854 moradores, vindos de bairros e cidades vizinhas, segundo dados colhidos na Secretaria de Planejamento Municipal.

Trabalhamos com três professoras de alfabetização, dentre as quais: uma já utilizava a psicogênese da leitura e da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apoiando-se na concepção construtivista do conhecimento; outra iniciava o trabalho com as idéias gerais que sustentam o construtivismo quando aplicado na escola (trabalho em pequenos grupos, respeito ao erro, intervenção no processo) mesmo que não se apoiasse efetivamente nos níveis psicogenéticos na alfabetização; e uma terceira que utilizava para alfabetizar, o método sintético.

De forma mais ampla, temos como **objetivo** contribuir no aprofundamento dos estudos sobre alfabetização na escola pública; ao que nos parece são levados em conta nesse processo fun-

(1) Segue no Anexo 20 a nossa leitura do bairro que consideramos fundamental para compreendermos os acontecimentos da escola.

damentalmente, os aspectos afetivo-emocionais e cognitivos. Tais aspectos, no entanto, são tratados na prática da alfabetização de forma desconexa onde, de um lado busca-se desenvolver os fatores de ordem afetivo-emocionais e de outro, os fatores cognitivos, sem que haja um imbricamento entre eles no processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura e da escrita. De outro modo, também constatamos em nossa prática pedagógica que, mesmo se tratando desses fatores, ficam excluídos do processo educativo das crianças, especificamente, questões que tratam da inclusão desses sujeitos no contexto social mais amplo, tais como: as relações das crianças com as condições sociais de produção, com os produtos culturais veiculados pela mídia e/ou vivenciados por elas próprias; dentre outros, buscamos, então:

- identificar os elementos teórico-metodológicos das professoras e as formas de sua articulação com o processo da alfabetização;

- apreender quais são e como se apresentam os rituais das crianças no processo de ensino-aprendizagem que se realiza na escola.

Diríamos, de maneira geral, que não buscamos identificar a forma como a escola é reintegrada e reapropriada a uma lógica de um grupo social, mas pretendemos entender o outro lado da questão. Quer dizer, compreendermos como a escola, através das alfabetizadoras, reintegra e reapropria o sistema simbólico das crianças, quanto tem seus rituais ligados ao folclore infantil.

Em termos práticos, buscamos constatar as formas como esses rituais se apresentam frente ao processo de alfabetização. Os rituais são práticas consolidadas pela cultura de um grupo que estabelece comportamentos a serem adotados, constituindo-se em cerimônias. Buscamos compreender suas relações com as diferentes

Áreas de conhecimento bem como com os espaços sociais permitidos pelos constituintes da escola para a sua fluidez. Também estivemos atentos para a maneira com que os rituais foram abordados pelas professoras: se de forma estagnada, sem acompanhamento histórico de seu desenvolvimento particular e pela criança, ou se havia relação entre o produto, os contextos e os agentes sociais participantes do ritual; se foram tratados inseridamente no próprio processo de alfabetização, ou se foram desenvolvidos à parte, através das atividades propostas no recreio, nas artes plásticas, na educação física, no teatro, nas datas comemorativas, dentre outros, observando as possíveis rupturas existentes em seu tratamento, entre as horas de brincar e as de aprender.

A leitura de alguns estudos realizados no âmbito da cultura provocou-nos interesse pelo assunto pesquisado. O trabalho de Fontoura (1987) mostra-nos como a cultura afro-brasileira é excluída dos currículos escolares. Para a autora, o aparente descaso dessa cultura pelos professores, encontra amparo na ideologia dominante que é escamoteadora e ocultadora dos valores negros. Já os estudos de Neubarth (1981) trazem-nos a aversão das crianças à escola e a discrepância entre seus interesses, necessidades e experiências diárias de suas vidas. Por outro lado, revisando a dissertação de Moraes (1977) a autora coloca-nos que o fato folclórico pode atrair as crianças por ser formado com espontaneidade, por possuir poder de motivação e ser a expressão de uma maneira de agir e de pensar de um grupo, por estar sempre reatualizando-se, ao mesmo tempo em que estabelece relações entre o presente e o passado, e por contrapor modismos

das artes, ciências e das técnicas erudito-modernas. A autora conclui nesse trabalho que o programa de música folclórica pode ser elemento importante, senão relevante, na alfabetização, apontando-nos o folclore como fator de ilustração, bem como elemento de formação nos currículos escolares.

Já os estudos de Medeiros (1986) trazem-nos à tona o quanto as experiências e os conhecimentos proporcionados às crianças na vida da favela não são levados em conta pela escola pública, que ao contrário, já traz prontos os conteúdos programáticos, a linguagem e os comportamentos a serem desenvolvidos pelos alunos.

Todos esses trabalhos chamam-nos a atenção para o fato de que, por trás de um aluno que pensa, que constrói o conhecimento e que tem sentimentos, interesses e emoções, existe uma base que o sustenta e que, inclusive o caracteriza, enquanto ser humano que está inserido numa coletividade, e, portanto, é produtor de cultura. Esse alicerce seria o meio sócio-político-econômico e cultural no qual esse aluno está inserido, incluindo-se nele, desde as condições físicas, urbanas e sociais, até os valores, comportamentos, rituais e atitudes. É impossível separá-lo do processo de ensino-aprendizagem veiculado pela escola. Mais ainda, é esse meio que contextualiza o aluno que aprende, dando-lhe singularidade que é adquirida no confronto desse indivíduo com o mundo que o rodeia. Em síntese, é desse confronto que nasce o sujeito histórico.

Pensarmos a educação sob esse enfoque exige-nos tomar a educação como cultura de maneira essencial (Brandão, 1985). A recíproca também é verdadeira, pois no processo de produção

cultural realiza-se educação. A educação seria, por conseguinte, uma busca de si mesmo, realizada a partir do estabelecimento de vínculos entre o professor e os alunos, na procura constante de reflexão de suas identidades.

Entretanto, é válido salientarmos que esse estudo procura dar conta de parte daquilo que é culturalmente produzido pelas crianças, e ainda, tendo como foco de atenção, a representação das professoras sobre tais produtos. Procuramos esclarecer o processo de produção do descaso da escola perante o cotidiano infantil e, apontar suas possíveis causas.

Paralelas ao **interesse** que alguns estudos nos incitaram, surgiram reflexões e inquietações, a partir de nossa prática de alfabetização em uma escola pública, onde fizemos tentativas de desenvolver uma proposta que partisse da Psicogênese da leitura e da escrita, como também que contemplasse as vivências e interesses que as crianças expressavam, senão pelo comportamento, pela própria fala. Agora seria, então, o momento onde poderíamos refletir simultaneamente as professoras e a nós mesmos.

Pensamos, enfim, **contribuir** com aqueles que se interessam em refletir e repensar a educação, a partir da elaboração de um referencial teórico que destaca os conhecimentos das crianças, enquanto elemento do processo de alfabetização, ou ainda, ao tentarmos verificar as possíveis articulações existentes entre uma proposta teórica do conhecimento construtivista - ou não - e uma abordagem que atente para as práticas sociais desenvolvidas pelas crianças da escola pública, através de seus rituais, especificamente da festa de São João e das brincadeiras.

1.1 - Cultura, Folclore e Representações

A problemática expressa nos objetivos trata diretamente com o folclore, tanto no que se refere ao fato folclórico "São João", quanto ao folclore infantil.

Necessitamos, então, trabalhar com os conceitos de cultura e de cultura popular, pela forma com que se entrelaçam com o conceito de folclore. Para fazê-lo, buscamos apoiar-nos no referencial teórico da Antropologia, já que é nesse âmbito que se discutem tais questões. A antropologia busca interpretar os significados que os seres humanos atribuem às suas vidas (Geertz Apud Guimarães, 1984).

Em qualquer lugar do mundo, os seres humanos, à medida em que se constroem no estabelecimento da convivência social, produzem **cultura**, e o fazem através da simbolização. Esta, enquanto processo de produção cultural, é universal, embora aconteça em diferentes contextos históricos. Isso significa que ao se produzir cultura, está-se com o intuito de comunicar algo que nos leva à questão de pensarmos a cultura enquanto sistema de comunicação, sistema de significados. Nesses termos Guimarães coloca-nos que:

"Todas as dimensões de uma cultura - da comida à música, da arquitetura à roupa e tantas mais - são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos. Estes conjuntos são logicamente entrelaçados e compõem o código, o sistema de comunicação mais amplo, que seria a própria cultura de determinada sociedade" (Guimarães, 1984, p.89).

A cultura ainda é vista por Geertz da seguinte forma:

"Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias que ele mesmo teceu,

assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises" (Geertz, 1989, p.15).

Reconhecemos o caráter universal da Cultura - a produção de significados pelo ser humano - em nada exclui, também, a necessidade de pensarmos esses significados construídos, relacionando-os com a trajetória histórica de cada sociedade. Isso nos faz pensar o quanto determinadas características culturais mantêm-se enquanto respondem às situações específicas de vida. O "cuidado" aqui é para que não passemos a supervalorizar a cultura das classes populares como sendo as únicas válidas, além de pensarmos sua produção como independente do saber da classe dominante.

Mais um autor nos auxilia nessa questão quando coloca-nos que:

"A produção do saber se dá em função da relação entre classes e não de uma separação irreduzível entre elas.(...) Esse saber em produção, uma vez produzido, será objeto de uma apropriação unilateral" (Cury Apud Medeiros, 1986, p.24).

Nesse sentido, estamos caminhando em direção ao "outro", não mais tendo-nos como "centro" e "medidor" das suas experiências. Mas, ao contrário, procurando entender o "outro", a partir do contexto no qual está inserido significando aceitar a diferença, não mais como ameaçadora de nossa identidade, mas como parte integrante de contextos diferentes. Oliveira apóia-nos bastante com suas concepções sobre identidade. Para ele, a identidade dá-se em duas dimensões interconectadas, porém em diferentes níveis de realização: individual e social. O nível individual tem sido estudado pela psicologia, através da "(...) descrição dos processos de identificação" (Oliveira, 1976, p.4)

que seria fundamental pois refletem a identidade em processo, ou seja, como é assumida por indivíduos e por grupos em diferentes situações concretas. Através do conceito de "identidade contrastiva"² o autor revela-nos o movimento de aproximação e diferenciação por oposição de um grupo diante de outros.

"No caso da identidade étnica, ela se afirma 'negando' a outra identidade, etnocentricamente por ela visualizada" (Ibidem, p.5).

Por fim, a identidade seria determinada pelas relações sociais, que também são determinadas pelo sistema social, e constitui sua outra dimensão.

Na tentativa de homogeneizar a diferença, surge, então, a implementação de valores e concepções que deveriam ser compartilhados por todos. Alguns autores afirmam ser essa a tarefa principal da Indústria Cultural (ou mídia) cujo objetivo principal seria tornar também dominantes as idéias de um grupo que domina no plano econômico (Durhan Apud Guimarães, 1984).

Nesse sentido, a dinâmica cultural passa a ser entendida, a partir da análise do poder e das ideologias nas sociedades estratificadas ou de classes. Nas palavras de Durhan,

"(...) a língua, a religião, os padrões familiares, e mesmo a ciência, podem, nesse contexto, se politizar, transformando-se em elementos de uma homogeneização" (Durhan, 1974, p.12).

Entretanto essa "homogeneização" não obtém grandes êxitos uma vez que ocorre um processo de reapropriação e reconstrução simbólica por parte daqueles que consomem os bens culturais, segundo as suas concepções e visão de mundo. Não estamos com

(2) Para o autor, identidade contrastiva se constitui a essência, que por sua vez é um caso particular da identidade social. Para maiores esclarecimentos consultar Oliveira (1976).

isso desconhecendo o papel da reprodução social que a dinâmica cultural poderia propiciar, mas estamos chamando a atenção para que estejamos atentos, também, ao processo de criação simbólica de seus consumidores.

Magnani (1984,p.74) ainda nos alerta para o fato de entendermos a cultura enquanto **bricolagem**. Bricolagem no sentido de que não existem limites claros na construção cultural ou mesmo epistemológica, uma vez que as pessoas que compõem dada realidade, por mais específica que seja, não se isolam da totalidade social na qual estão inseridas, sofrendo, portanto, suas influências. O problema metodológico da reflexão cultural seria o de compreendermos por que determinados **objetos culturais** são usados ou apropriados pelos diversos grupos sociais, para atingir determinadas finalidades.

Essa aproximação de uma "cultura comum" entre todos os indivíduos de uma sociedade, apesar de viverem na diferença, com o intuito de se construir a identidade nacional, seria o que estamos entendendo por **cultura popular**. Quer dizer, referimo-nos àqueles rituais e àquelas festas, dentre outros, que, de alguma forma são celebrados a nível nacional, apesar das pequenas alterações no processo de celebração de cada local, região ou contexto. Nesse sentido, a cultura popular está ligada ao nacional, aquilo que é compartilhado de um modo geral por todos os grupos de uma nação. No exemplo brasileiro, seria o caso do futebol, do samba, do carnaval, da festa de São João... uma espécie de "democratização" de um bem cultural já produzido inicialmente por um grupo social particular.

E o folclore? Como se situa o folclore frente à cultura? A tentativa de definir e/ou situar o folclore em relação à cultura é algo que já vem sendo trabalhado, especialmente pelos estudiosos da Antropologia. No Brasil, especificamente, esta dimensão do **folclore** se subdivide basicamente em dois grupos:

- Aqueles que entendem o folclore como cultura primitiva, no caso das sociedades tribais;
- Aqueles que se referem ao folclore como disciplina diferenciada de uma ciência, a Antropologia, e não como ciência autônoma.

Na definição de Arthur Ramos folclore é:

"(...) Uma divisão da Antropologia Cultural que estuda os aspectos da cultura de qualquer povo, que dizem respeito à literatura tradicional: mitos, contos, fábulas, adivinhas, música, poesia, provérbios, sabedoria tradicional e anônima" (Ramos Apud Brandão, 1984, p.36).

Vemos fluir dessa definição dois importantes aspectos que se relacionam ao folclore. O primeiro aspecto se refere à tradição, que é uma característica que dá sustentação ao folclore, no sentido de preservar o caráter de continuidade de certas práticas culturais, fundamental para o estabelecimento da história humana.

O segundo é o anonimato, uma vez que o saber do folclore se torna coletivo nas relações interpessoais, pela memória oral (forma típica e mais comum de reprodução do seu saber). Reforçando nossa idéia Brandão afirma que:

"O folclore vive da coletivização anônima do que se cria, conhece e reproduz, ainda que durante algum tempo os autores possam ser conhecidos" (Brandão, 1984, p.34).

Faz-se necessário compreendermos, no folclore, os aspectos relativos à própria sobrevivência de um grupo, além daquilo que

se refere à tradição popular. Nestes termos, o folclore também se refere à vida do povo, à sua capacidade de criar e recriar, constituindo-se, portanto, de mitos, ritos, celebrações, vidas cotidianas, e seus produtores, ou seja, casa, vestimenta, comida, artefatos de trabalho...

Pensarmos o fato folclórico (isto é, um fato cultural com características próprias) nesse âmbito implica o relacionarmos à própria cultura do grupo que o produz, ou seja, entendermos que ele:

"(...) existe no interior de uma cultura, de culturas que se cruzam a todo momento e que representam categorias sociais de produtores dos modos de sentir, pensar e fazer" (Ibidem, p.56).

Nestes termos, a dinâmica do seu estudo dirige-se, não mais de fora para dentro como algo que deva ser transformado por alguém, mas do interior das próprias condições históricas e contextuais das quais ele é produto, o que implica relacioná-lo com os seus praticantes e consumidores e com outros fatos folclóricos específicos.

Essa relação, da mesma forma que a cultura, também não foge das dimensões da ideologia e do poder, onde, muitas vezes, o conteúdo e a forma tradicionais dos fatos folclóricos funcionam (cultural e politicamente) como decodificadores de identidade e reprodução de símbolos que consagram um modo de vida de um grupo, segmento ou classe social. Esse processo demanda uma relação entre folclore, cultura e cultura popular.

Por fim, nas palavras de Brandão:

"Folclore é, leitor, um instante fugaz da vida dos homens e de suas sociedades através da cultura. Tudo nele é relação e tudo nele se articula

com outras coisas da cultura, em seu próprio nível (o ritual, o religioso, o tecnológico, o lúdico) e em outros" (Ibidem, p.87).

Diante do que foi colocado, é objetivo nosso nos restringirmos ao estudo do fato folclórico "São João" e dos rituais do folclore infantil vivenciados pelas crianças em suas práticas cotidianas.

Por **fatos folclóricos** referimo-nos àqueles grandes eventos (às festas propriamente ditas) que têm um tempo cíclico, ou seja, dão-se num mesmo período de tempo do ano. São as grandes celebrações de um grupo. No caso deste estudo, optamos pelo São João, em função de sua repercussão na cidade de Campina Grande, onde a pesquisa se realizou. As brincadeiras, os jogos, as cantigas de roda, as parlendas e as adivinhações, também objetivo nosso, fazem parte de outros rituais que se situam e são perpassados pelos fenômenos do folclore local, mas se especificam enquanto folclore infantil.

Utilizamos aqui a definição de Peter McLaren (1991) sobre rituais. O autor coloca-nos que os rituais constroem a realidade (não apenas a refletem) através da demonstração gestual e do significado simbólico exercido no coletivo. Transmitem as ideologias sociais e culturais e participam da organização social, quando criam grupos nas sociedades modernas. Revelam a procura do homem pela transcendência no contexto histórico social. No entanto, os rituais fornecem ao homem não apenas dimensões sagradas, como aquelas reveladas mais fluentemente na vida religiosa, como também dimensões simbólicas, míticas, poéticas ou lúdicas de sua existência. Os rituais também são usados como regulação da vida social. Por fim, os rituais oscilam entre a

aleatoriedade e a formalidade, o que nos permite inferir a possibilidade da recriação e da autonomia do homem perante um ritual por mais rígido e formalizado que possa ser. É nesse sentido, da recriação de um ritual e da organização de grupos entre as crianças para exercê-lo, que utilizamos as contribuições do autor ao tratarmos da questão do folclore infantil neste estudo.

Verissimo de Melo (1985) é-nos bastante útil quando nos apresenta esta classificação **folclore infantil**. Apesar de reconhecermos que não existe uma separação efetiva entre aquilo que é produzido e reproduzido culturalmente por um adulto ou uma criança, acreditamos, e concordamos com o autor, que alguns produtos são vivenciados, quase que exclusivamente pelas crianças ou mesmo são por elas conservados de geração a geração. Nesse caso, nos referimos a alguns jogos cênicos como: "A Noiva", "Juliana", "A Canoa Virou", dentre outros. Nas palavras de Perrotti,

"(...) Tais composições pertenciam à cultura dos adultos. Por aceitação passaram para os grupos infantis e por eles foram conservados, apesar de desaparecerem do mundo dos adultos" (Perrotti, 1984, p.22).

Por outro lado, os trabalhos de Fernandes realizados com um grupo de imigrantes constataram que as crianças, através dos grupos de brincadeiras, integraram-se à cultura brasileira e exerceram o papel de reeducação de seus pais. Isso nos faz refletir sobre o papel das crianças como portadoras de cultura, onde constituem "(...) grupos dotados de subcultura própria, mas capazes de intervir no processo cultural como um todo" (Fernan-

des Apud Ferrotti, 1984,p.23). Tudo isso vai de encontro à categoria **produtor** (Ferrotti, 1984,p.18) que define os indivíduos em nossa sociedade, onde a criança, embora não tendo uma relação direta com os meios de produção, é produtora num outro âmbito, o cultural, e dá conta de sua realidade, identificando-se tanto com seu meio quanto consigo mesma.

No processo de compreensão das posturas que as professoras terão frente aos rituais, é preciso antes de mais nada que os identifiquemos. Para captarmos ambos (rituais e posturas pedagógicas), usamos o conceito de **representação**. Penin vem ajudar-nos quando afirma que:

"As representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido, por um lado, constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. Representa, assim, o ideário teórico de uma época. O vivido, por outro lado, é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico" (Penin, 1989, p.27).

Nesse sentido, as representações são por nós entendidas como significações que oscilam entre o real e o ideal. O real seria a própria vivência do sujeito nas relações sociais, nas quais está inserido. Por um lado, é a partir desse real que se passa a definir as possibilidades, idéias e expectativas, ou seja, a conceber o ideal. Por outro lado, a concepção do ideal alimenta o sujeito no sentido de repensar e modificar o real vivido. É a partir das correlações e dos trânsitos entre o real e o ideal que as representações devem ser analisadas, questionadas e refletidas, até mesmo porque poderão apresentar-se de forma ambígua e contraditória.

As representações sociais são, portanto, um conjunto de idéias que interpretam e elaboram o real. Embora seja individual num primeiro momento, existem sempre relações entre o particular e o conjunto de idéias socialmente disponíveis. Medeiros ainda nos acrescenta, em se tratando de representações quando coloca que:

"(...) é próprio da representação ser difusa, mal articulada, fragmentada. Caso contrário ela seria um conhecimento organizado, capaz de ser expresso formalmente, enfim, um conceito" (Medeiros, 1986, p.29).

Ela ainda conclui que a representação, juntamente com a conceituação, seriam duas formas da práxis humana no processo de conhecimento da realidade. A primeira seria o senso comum e não possibilitaria o conhecimento real, apenas uma aproximação. A segunda permitiria a decomposição do fenômeno entre o essencial e o secundário, ou seja, a verdadeira compreensão da realidade. Também é a partir da conexão entre as representações dos professores no campo escolar e no contexto social mais amplo que se pretende fazer este estudo. Em outras palavras, buscamos identificar, do ponto de vista da prática docente, de que forma o fato folclórico "São João" e os rituais do folclore infantil estão relacionados com o processo de alfabetização das crianças.

Gostaríamos de perceber de que forma a escola, enquanto instituição, opta ou não por reconstruir a identidade das crianças, através do resgate desses fatos e rituais.

Uma vez que o objetivo primordial da escola é a construção do conhecimento, esse resgate das práticas cotidianas das crianças faz-se perpassado pela didática, tornando-as diferenciadas quando comparadas com seu uso no cotidiano do bairro, por exemplo.

Nesse sentido, a noção de interação contida no construtivismo poderá ser recheada com uma abordagem sócio-cultural, onde aquela também se dê ao nível das interações simbólicas. Assim, poderíamos construir uma educação, segundo Fischer,

"(...) Numa escola, onde o espaço para a cultura, lazer e conhecimento se combinem harmonicamente e que o aprendizado do ofício ("o como fazer") e a conscientização tenham o reconhecimento do seu efetivo local onde devem acontecer: no mundo da produção" (Fischer, 1988, p.52).

Nada mais justo do que resgatarmos para a escola a cultura própria da criança das classes populares, enquanto se cumpre sua função de socialização do saber (saber este produzido pela humanidade e por ela própria, sendo-lhe expropriado pelo capital) ao mesmo tempo em que, sem desvalorizá-la, também reconhecamos as desvantagens que suas condições de vida lhe deram.

1.2 - Abordagens sobre Alfabetização

O estudo em questão está vinculado às questões referentes ao conhecimento, que por sua vez, lidam diretamente com o ensino e a aprendizagem. Por isso resolvemos neste tópico abordar brevemente os principais enfoques que tratam da aquisição da leitura e da escrita.

É válido reforçarmos que algumas teorias do conhecimento produzidas no campo da Filosofia (empirismo, inatismo e construtivismo) foram apropriadas pela Psicologia, vindo a ser tratadas enquanto teorias da aprendizagem ou escolas. É o caso do empirismo que passa a ser traduzido no behaviorismo, no ambientalismo ou no comportamentalismo, e da abordagem histórico-social. Enquanto teorias específicas da Psicologia exercem de forma mais

direta influências no campo da Pedagogia. Isso, contudo, não significa dizer que o construtivismo, enquanto teoria do conhecimento, não possa se traduzir em implicações pedagógicas.

1.2.1 - Abordagens Empirista e Inatista de Alfabetização

A interpretação da aquisição da linguagem está inserida no histórico e no polêmico debate entre o empirismo e o inatismo. Os autores defensores do **empirismo**, enquanto teoria do conhecimento, acreditam no fato de que o meio, via estímulos, imprime, no indivíduo, o conhecimento. O papel do indivíduo é aguardar as impressões por ele causadas. Dentre estes autores podemos citar a teoria desenvolvida por Locke onde postula que as idéias chegam à pessoa através dos sentidos. A fonte do conhecimento é, então, a experiência sensorial. A percepção é sinônimo de aprendizagem e um produto da experiência. De acordo com esse enfoque determinados fatores encontram-se associados a outros, de modo que é possível identificar tais associações, controlá-las pela manipulação (Bigge, 1977).

Na Psicologia, a corrente ambientalista (behaviorista ou comportamentalista) apresenta-se enquanto derivada dessa corrente filosófica. Um de seus defensores é Skinner, que desenvolveu uma análise funcional do comportamento verbal, ou seja, estudou as relações entre estímulo e resposta que conduzem à aprendizagem (Oswald, 1989). Nessa concepção, o papel do ambiente é muito mais importante do que a maturação biológica. Os estímulos presentes numa situação levam ao aparecimento de determinados comportamentos. As suas mudanças são provocadas por reforçamento (no caso de atitudes positivas) e por punição (no caso de

negativas). Ainda neste enfoque o indivíduo busca maximizar o prazer e minimizar a dor. Daí porque é possível controlar os comportamentos já que o indivíduo é reativo à ação do meio (Davis & Oliveira, 1991).

Oswald relaciona essa posição com o enfoque estruturalista de Saussure, quando esse, ao abordar a linguagem, enfatiza as estruturas sintáticas em detrimento das semânticas, separando, assim, o signo lingüístico em significante e em significado. Além disso atribui importância secundária à linguagem ou à fala, preocupando-se sobretudo com a estrutura gramatical, ou dito de outra maneira, com as imagens acústicas. Na prática de sala de aula, a aquisição da linguagem aconteceria:

"(...) por um processo mecânico de apreensão do significante e posterior apreensão do significado. No tocante à leitura, seu correspondente é a decifração na qual a prioridade é a busca correta da emissão dos fonemas. Com relação à escrita, considera-se que ela seja uma mera decodificação dos fenômenos em grafemas" (Oswald, 1989, p.58).

O papel do indivíduo é reagir adequadamente aos estímulos do professor. A leitura e a escrita são apreendidas por condicionamento.

O insucesso na aprendizagem é atribuído à própria criança, sendo ela possuidora de processos patológicos, inspirados pelo conceito de dislexia, falta de prontidão no início da fase de alfabetização e até mesmo de uma privação ou marginalização cultural (Carragher, 1986). Ainda nessa perspectiva, o estudo de dificuldades na alfabetização está relacionado com a psicologia das diferenças individuais. O desempenho da criança durante o processo de alfabetização seria aqui resultante de suas capacidades e diferenças individuais, intelectuais, neurológicas,

afetivas e culturais. Uma possível resposta para esse "fracasso" seria a educação compensatória.

Ao contrário do empirismo, os **inatistas** são partidários da noção de que o indivíduo, ao nascer, traria prontas as estruturas cognitivas, a serem amadurecidas e manifestas. Cabe somente aguardar o surgimento dessas estruturas pré-formadas. Dentre os autores partidários do inatismo citamos Platão e Descartes que consideravam ser a razão a fonte do conhecimento (racionalismo). Acreditavam que a aprendizagem consiste em lembrar as idéias com que o indivíduo tinha sido contemplado antes de nascer, ou no desenvolvimento, de dentro para fora, de idéias inatistas. Aristóteles, Sócrates e os escolásticos da Idade Média também concordavam com esse enfoque (Bigge, 1977). O inatismo ainda encontra respaldo nos trabalhos de Rousseau que acreditava na boa natureza hereditária do homem, que deveria ter apenas condições para se desenvolver num ambiente natural. O papel do ambiente nessa concepção é o de tentar interferir o mínimo possível no processo de desenvolvimento espontâneo da pessoa, já que as capacidades básicas de cada ser humano (conduta social, personalidade, formas de pensar) sofrerão pouca alteração ao longo de sua existência.

A aprendizagem é desvalorizada ou tida enquanto processo de desenvolvimento e de crescimento condizente com os padrões genéticos do indivíduo.

Oswald ainda vem nos alertar para a relação entre esse pensamento com a abordagem chomskyana de compreender a linguagem. Essa seria um processo decorrente de bases biológicas ou de estruturas geneticamente determinadas, independente do desenvol-

vimento de outras habilidades cognitivas ou de influências do contexto sócio-cultural. Por isso é considerada como corrente apriorista, determinista e realista. Nas palavras de Soares:

"Existem certos princípios lingüísticos pré-formados que são utilizados pela criança, progressivamente, à medida que ela vai entrando em contato com a linguagem" (Soares Apud Oswald, 1989, p.60).

Transferida agora para o mito dos dons, esta abordagem não abre possibilidades sequer para intervenções no sentido de sanar as "deficiências dos alunos", pois como diz o ditado popular "eles não têm cabeça para estudar".

As duas concepções aqui comentadas embora predominem no processo de conhecimento, ora o meio - empirismo - ora o sujeito - inatismo - tratam a questão da aquisição da leitura e da escrita respaldadas por uma visão mecanicista. Não levam em conta o papel das estruturas sociais e da escola na produção do fracasso escolar, tampouco as influências que as trocas realizadas entre os aprendizes poderiam causar na aprendizagem. Podemos perceber ainda na nossa prática pedagógica que o empirismo sustenta de maneira geral os trabalhos com os métodos de alfabetização (já que usam a repetição, a fixação, o reforço) mas no momento em que a aprendizagem não ocorre as idéias inatistas aparecem para justificar essa não aprendizagem do aluno, que agora é responsabilizado por sua "não capacidade" de aprender.

1.2.2 - Abordagem Construtivista da Alfabetização

Rompendo simultaneamente com as concepções anteriores, surge o **construtivismo**, que tem como principal representante Piaget.

O objetivo principal de Piaget era solucionar ou explicar como se dava o conhecimento do meio no qual vivemos. Para Piaget o meio significa natureza, objetos, idéias, valores, enfim, a história e a cultura construídas pelo homem (meio físico e social).

Conforme o autor, o significado do conhecimento seria a organização, a estruturação e a explicação de todas as experiências vividas no cotidiano. Conhecer, conforme essa teoria, significa:

"(...) organizar, estruturar e explicar a partir do vivido (do experienciado) (...) Conhecer não é somente viver; é algo que se dá a partir da vivência para que este objeto seja imerso em um sistema de relações" (Ramoszi-Chiarottino, 1988, p.3).

Na criança ou no adulto, o desenvolvimento mental é um processo de equilíbrio que supõe, para seu funcionamento, a assimilação e a acomodação complementares. Assimilar é "(...) incorporar um novo dado a um esquema anterior, num sistema de implicações já elaborado" (Piaget, 1987, p.382).

A acomodação, enquanto transformação do sujeito em função das pressões do meio, é uma constante funcional que não pode ser considerada sem relação com a assimilação.

Para melhor esclarecermos estes conceitos fundamentais do construtivismo desenvolveremos um exemplo. Uma criança já construiu um esquema para a escrita de palavras terminadas com o som de "U" e escritas com a letra "U" (céu). Mais tarde aparecem, através da escrita no quadro ou em livros, palavras com som de "U" porém escritas com "L" (sal). Inicia-se nesse momento um processo de acomodação ou de desequilíbrio do esquema construído

anteriormente para que palavras como "sal" possam também fazer parte desse esquema, dando-se, então a assimilação. A partir do momento em que o esquema é reorganizado, incluindo palavras com som de "U" e escritas com as letras "U" e "L", ocorre a equilibração percebida com a reconstrução de um esquema mais amplo para abranger as duas palavras.

Sendo assim, o resultado do conhecimento partiria da assimilação do objeto de conhecimento, por uma estrutura de encaixe anterior, onde o sujeito reconstruiria o sistema de significados e, posteriormente, o conteúdo organizado nos seus diversos níveis.

O **desenvolvimento cognitivo** seria, portanto, um processo que envolveria continuidade funcional, apesar das estruturas serem variáveis. Embora variáveis, seguem a seguinte sucessão: o estágio sensório-motor, o pré-operacional, o operacional concreto e o operacional formal. Para que aconteçam, as estruturas dependem de fatores que se completam e se relacionam. São eles:

- a maturação ou o desenvolvimento biológico dos órgãos;
- a experiência física, onde o sujeito exprime as propriedades próprias dos objetos;
- a experiência lógico-matemática, onde aprende relações antes inexistentes com tais propriedades;
- a experiência socialmente transmitida, onde adquire valores e comportamentos vigentes em sua cultura;
- a equilibração, onde ocorre o processo de auto-regulação, quando o sujeito responde ao meio com regulações sucessivas e transformações virtuais, alcançando compensação geral.

O sujeito desse processo de construção do conhecimento é o **sujeito epistêmico**. Para Piaget a criança e o cientista conhe-

cem da mesma forma, isto é, agem sobre o meio elaborando hipóteses, a partir das relações estabelecidas, onde constroem significados, e finalmente uma teoria que retornará ao meio.

A **construção do conhecimento** acontece na interação do sujeito com o meio físico e social, com os objetos a conhecer e com os outros sujeitos ao seu redor. No entanto, o meio físico é tratado pelo autor praticamente da mesma forma que o meio social, constituído por pessoas. A essa interação, supomos um sujeito ativo, alguém que interroga, que questiona, que levanta hipóteses, que faz perguntas e dá respostas, que tem determinadas crenças cognitivas. Na medida em que a interação ocorre, o conhecimento, num processo, é construído.

Embora ocorra o desenvolvimento de tais categorias, a teoria de Piaget causa polêmica quanto à relação entre a linguagem e as operações. Para ele, a linguagem encontra-se juntamente com o jogo simbólico e com a imitação, enquanto formas de comportamento simbólico. A função simbólica é abordada "(...) como processo individual, distinta e paralelamente ao desenvolvimento lógico-matemático" (Smolka, 1988, p.51). A autora ainda ressalta que a linguagem é tida como resultante da inteligência sensório-motora, muito embora não esteja claro no pensamento piagetiano, a passagem dessa para a inteligência conceitual. Nesse caso a linguagem não é responsável pelas operações, apesar de Piaget lhe ter conferido mobilidade. Sendo assim, Piaget desenvolveu o conceito da função simbólica como um todo, não se atendo às características em si do processo de aquisição da linguagem.

Apesar disso, seus trabalhos têm orientado estudos nesse âmbito. Ainda nessa perspectiva, diversos estudos vêm sendo realizados na América Latina, os quais destacamos no Brasil os trabalhos de Weisz(1985) Soares(1985) e Rego(1988) e especialmente a nível internacional, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, 1986 e 1987).

A partir da teoria construtivista, Ferreiro e colaboradores realizaram estudos em três centros urbanos mexicanos, e identificaram a construção de hipóteses, pela criança, acerca da leitura e da escrita. Resultante desses estudos, traz-nos como contribuição a construção do **objeto conceitual**, por parte da criança, na tentativa de descobrir a complexidade do sistema alfabético de escrita. Partindo daí, descreveram quatro níveis gerais de conceituação (níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético).

"Agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética de linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabética se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a parte sonora de uma emissão e a escrita; depois modos de representação silábico-alfabéticos, que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos" (Ferreiro, 1986, p.9).

Inicialmente, para a criança de nível pré-silábico, escrever é desenhar. Depois de estabelecer a diferença entre desenho e escrita elabora critérios internos ao texto para que esse possa ser lido. A variedade interna entre grafias para representar uma palavra e para representar várias palavras constitui algumas exigências da criança perante o texto. A quantidade mínima de três a quatro grafias, para que a escrita represente

algo, diz respeito a outra dessas exigências. O realismo nominal, ou seja, a representação escrita de uma palavra com base nas características físicas do objeto representado, também é característico desse nível.

Quando a criança já relaciona a fala com a escrita, representando uma grafia para cada sílaba, dizemos que atingiu o nível silábico.

Quando a criança já representa os fonemas dentro das sílabas, já compreendeu o sistema de escrita alfabética. Dentre os principais conflitos vivenciados pela criança citamos: o conflito entre a hipótese silábica para a escrita de palavras monossílabas ou dissílabas e a exigência da quantidade mínima de grafias numa escrita; e entre as escritas silábicas e as escritas convencionais, sempre contendo mais grafias do que aquelas.

Uma concepção construtivista da alfabetização exige que o **alfabetizador** repense sua prática pedagógica na situação específica de sala de aula. Isto é, que considere os conceitos e as hipóteses que a criança elabora sobre a leitura e a escrita, enfatizando-os durante o processo de aquisição e de desenvolvimento da leitura e da escrita. Os aspectos figurativos, isto é, conseguidos com o desenvolvimento da coordenação motora, da organização espacial, da percepção auditiva e visual, já enfatizados anteriormente, são considerados importantes, mas não essenciais. O trabalho com material escrito rico e diversificado em seus estilos e suportes de textos (literatura infantil, cartas e bilhetes, contas de água e de luz, carnês, revistas e jornais) passa a fazer parte da prática de sala de aula, desde que inseridos em atividades práticas comuns dirigidas a objetivos

sociais mais amplos do que aqueles propostos pela escola ao trabalhar com a língua escrita. A intervenção da professora e a troca entre alunos também são considerados importantes nessa abordagem, embora tenham um peso mais incisivo na concepção histórico-social, como veremos no capítulo a seguir.

Partindo daí, as produções escritas das crianças que eram consideradas meras garatujas pela escola, adquiriram um novo significado; embora tais produções não se baseiem no sistema alfabético de escrita, também não podemos afirmar que lhes faltem alguma sistematização.

Nessa perspectiva, a **alfabetização** seria um processo de compreensão/expressão de significados onde a leitura e a escrita passam a se constituir em mais um dos recursos que o ser humano utiliza na apreensão e na compreensão do mundo (Freire, 1986). A alfabetização seria a conquista do mundo escrito, ou seja, o domínio da representação da linguagem com suas habilidades de uso em situações concretas de interação.

Junto a isso, **o aluno que se alfabetiza** passa a ser visto como sujeito ativo, isto é, como produtor de leitura e de escrita. Por outro lado as causas dos insucessos escolares na alfabetização são explicadas a partir de práticas vivenciadas em escolas públicas de regiões pauperizadas das cidades (Patto, 1985). Nesse enfoque, o desempenho da criança é resultante de fatores como:

- 1 - A natureza do processo - os aspectos psicológicos, psicolinguísticos, sócio-linguísticos e propriamente linguísticos;
- 2 - Os seus condicionantes - os pressupostos sociais, econômicos, culturais e políticos (Soares, 1985). Sendo assim, os 32,7 milhões de analfabetos existentes no

Brasil, em 1980, e os tantos outros produzidos até os anos atuais é um **problema** que envolve não a criança como a abordagem anterior postula, mas o Estado, a estrutura sócio-político-econômica-cultural e a própria escola. Nesses termos, é urgente a necessidade de estudarmos esses fatores que interferem na alfabetização, conciliando-os, de forma a que façamos uma integração entre eles, ao mesmo tempo em que reflitamos as especificidades de cada um.

Apesar de provocar mudanças consideráveis na concepção de alfabetização, os trabalhos de Ferreiro e de Teberosky ainda passam a conceber a aquisição da leitura e da escrita em termos de desenvolvimento e não de aprendizagem na medida em que "(...) a linguagem é considerada aprioristicamente, com suas propriedades, como objeto a ser conhecido" (Smolka, 1988, p.52). Este enfoque acabou por causar certa dose de "irresponsabilidade e espontaneísmo" das professoras no processo de alfabetização. Ainda neste enfoque, a relação do sujeito com o objeto de conhecimento é mediada pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas, sendo, portanto, uma relação predominantemente pedagógica que sustenta a base da alfabetização "(...) e não a atividade prática do sujeito, no caso as relações sociais que estabelece com e pela linguagem falada" (Oswald, 1989, p.75).

Não obstante os avanços contidos nessa abordagem interacionista (e portanto, não mais polarizadora) algumas questões nos surgem. A colocação dessas questões é pertinente na medida em que nos permite desencadear o referencial teórico por nós utilizado. Isso, no entanto, não quer dizer que tais questionamentos se traduzam no objeto de estudo deste trabalho. São eles: Em que medida as determinações estruturais do meio não alteram a condição de os indivíduos serem psicogeneticamente iguais? Em que medida o construtivismo problematiza o meio? Ou seja, em que

medida ao se construir o conhecimento de forma internacional - sujeito-ação-meio -, o construtivismo coloca problemas a esse meio, questionando-o e refletindo-o em prol da sua transformação?

Temos a impressão de que a teoria construtivista não tem como preocupação a problematização do meio. Entretanto cremos que não seja incompatível com outras abordagens.

1.2.3 - Abordagem Histórico-Social

Vygotsky, psicólogo russo, fundamentou suas idéias no materialismo histórico e passa a concretizar o sujeito da relação cognitiva (Oswald, 1989). A sua preocupação era compreender como se davam a formação e o desenvolvimento das **funções psíquicas superiores**, a partir da prática concreta da criança em comunicação com os adultos.

Nesse sentido, Vygotsky(1991a) ressalta-nos que no desenvolvimento da criança, as atividades adquirem significado particular num sistema de comportamento social e quando são dirigidas a objetivos definidos. Na história social, bem como individual, a linguagem desempenha papel fundamental na interação entre as pessoas, no estabelecimento de vínculos e compromissos, além de repercutir no desenvolvimento cultural da criança. O adulto tem o papel primordial de propiciar atos significativos com a leitura e com a escrita. Nas palavras de Smolka

"A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento, e por isso mesmo, transformadora" (Smolka, 1988, p.57).

Ou seja, modifica a atividade da criança, além de produzir novas relações entre a criança, a atividade e o ambiente.

Suas funções são tanto cognitivas quanto comunicativas, além dela própria estar em constante modificação, ou seja, é uma **representação em transformação** (Oswald, 1989).

Ao comparar o uso de instrumentos e de signos pelo homem, Vygotsky(1991a) atribui ao primeiro a capacidade de modificar o meio no domínio da natureza e, ao segundo, a possibilidade de influir sobre os comportamentos sociais. Resulta dessa comparação entre instrumentos e signos, trabalho e linguagem, o desenvolvimento da função psicológica superior.

Sendo assim, a **alfabetização** passa a ser repensada levando-se em conta "(...) o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky" (Smolka, 1988,p.58). Ele reforça essa concepção quando se refere à **zona proximal de desenvolvimento**, que oscila entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O primeiro seria determinado pela solução independente de problemas e o segundo, através da solução de problemas orientados por um adulto ou por companheiros mais capazes. A zona real é retrospectiva, ao passo que a zona potencial diz respeito às possibilidades do sujeito em estágio embrionário, sendo, portanto, prospectiva.

Isso nos remete ao papel do professor enquanto interventor do processo de alfabetização, sendo agora participante ativo do sujeito construtor da aprendizagem.

Um ponto que diferencia Vygotsky de Piaget, é quanto à **fala egocêntrica**. Para Piaget, a fala egocêntrica se constitui num monólogo autista, que se extingue quando a criança adquire a linguagem socializada, com o aparecimento do pensamento operatório. Para Vygotsky (1991b) refere-se à fala social, que é aos

poucos internalizada em discurso interno, ou seja, diminui apenas a vocalização. Além de seu uso interpessoal, a linguagem passa a funcionar de modo intrapessoal, partindo do pressuposto de que a linguagem é construída inter-subjetivamente no contexto sócio-cultural.

Essa diferenciação ainda é percebida na **relação desenvolvimento/ aprendizagem**. Se para Piaget o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, já Vygotsky o considera estimulado pelos adultos ou pela aprendizagem. Para o construtivismo piagetiano,

"A aprendizagem não deixa de ser fundamental, mas é insuficiente para explicar a evolução do pensamento, porque as informações que a criança pode receber através dela dependem de que disponha de estruturas que tornem possível a sua assimilação" (Oswald, 1989, p.87).

Vygotsky, contrariamente a essa forma de relacionar pensamento e linguagem, resgata a experiência inter-subjetiva no desenvolvimento da criança, enfatizando o papel da aprendizagem ou da interferência adulta na obtenção de concepções mais elaboradas do que aquelas que o seu desenvolvimento permite. A noção de interação presente na abordagem discutida por Vygotsky, leva-nos a inferir que na prática de sala de aula a intervenção da professora seja mais incisiva e se dê frente aos aspectos que não estão previstos no desenvolvimento da criança, além do estabelecimento de grupos de crianças justificado pelo seu conceito de zona proximal.

No entanto, tanto para Piaget quanto para Vygotsky, a construção do conhecimento faz-se presente, diferenciando-se quanto à forma como esse objeto é apreendido. Para aquele o conhecimento dá-se de modo individual e subjetivo. Para esse, as

relações sociais estabelecidas na prática inter-subjetiva definem a apreensão da realidade.

Agora a leitura e a escrita, passam a ser tomadas como atividades em transformação e transformadoras da realidade apreendida e do aluno. Elas acontecem enquanto processo dialógico na interação verbal, onde tanto sujeito como objeto de conhecimento são marcados pela realidade social (Oswald, 1989).

Seria a hora de deixar vir à tona a leitura, a escrita e a fala da criança, para que possa agir e pensar. Isto só é possível num espaço de interlocução (Smolka, 1988). É nesse sentido que a abordagem histórica-social servir-nos-á de sustento teórico para lidarmos com o objeto empírico.

Vygotsky ainda vem contribuir para esse estudo na medida em que considera o **brinquedo** como um dos caminhos que desenvolve o simbolismo na criança. Isto implica a vinculação entre a brincadeira e a linguagem escrita. É através da brincadeira que a criança elabora a transição entre o símbolo (parcialmente preso ao objeto representado, pessoal) e o signo (convencional, social) ou seja, entre símbolos de primeira e de segunda ordens. A chave do desenvolvimento simbólico no brinquedo, seria a possibilidade de se fazerem gestos representativos, a partir de objetos, inicialmente indicando-se a coisa representada, chegando-se até ao papel de substituição:

"(...) os sinais escritos, constituem símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações(...) a criança terá ainda de evoluir no sentido do simbolismo de segunda ordem, que compreende à criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras" (Vygotsky, 1991a, p.130).

Por fim, podemos constatar que os trabalhos de Piaget e Vygotsky complementam-se quando os autores discutem o processo de interação sujeito-objeto-meio. O primeiro focaliza como o sujeito apreende o objeto de conhecimento, e o segundo, como o meio contribui para que o processo de construção do conhecimento se dê. Dessa forma, as abordagens construtivista e histórico-social não são incompatíveis, mas complementares.

2 - METODOLOGIA E DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de **natureza qualitativa** uma vez que possui, dentre outras características, a coleta de dados descritivos, conseguidos pelo pesquisador no contexto em estudo, e a atenção para com os significados que os participantes atribuem aos fatos (Ludke & André, 1986). Além de qualitativo, situa-se como **estudo de caso**, uma vez que se trata de uma experiência educacional específica desenvolvida em uma escola. Assim, a preocupação fundamental nesse tipo de pesquisa

"(...) é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (Ibidem, p.21).

Isso, contudo, não impede que as pessoas se apropriem dos resultados obtidos e os relacionem às suas experiências pessoais, quando cabíveis. Além de estudo de caso qualitativo, a preocupação com a natureza descritivo-explicativa sempre esteve presente, já que buscamos descrever a realidade escolar com todas as ações, relações e contradições que se dão no seu interior, mas pretendemos aprofundar as nossas reflexões, à luz do oferecido pelo contexto sócio-político-econômico e cultural mais amplo, alimentadas pela teoria, pois acreditamos que:

"A prática dos sujeitos individuais, circunscrita a 'pequenos mundos', atinge sempre algum grau, inscreve-se simultaneamente em diferentes níveis de 'integração' de cada formação social (desde a família e o bairro, até as instituições estatais ou os partidos políticos). Na escala das integrações maiores, o conteúdo de certas práticas é relevante para os processos reprodutores ou transformadores das relações sociais hegemônicas" (Ezpeleta & Rockwell, 1989, p.24).

Nessa ótica, procuramos estar atentos para não apenas trans-plantar para o cotidiano escolar conceitos elaborados e definidos no nível das Ciências Sociais, pois, embora tendo sua validade na educação, uma construção teórica que dê conta da vida escolar com toda sua complexidade e relação exige:

"(...)tanto um uso peculiar daquelas categorias como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que nos ocupamos" (Ibidem, p.13).

A **observação participante** é um processo onde o pesquisador colhe dados frente a frente com os sujeitos, no seu contexto natural. Nesse processo de busca do "outro", distancia-se de si próprio, relativizando-se, ao mesmo tempo modificando e, sendo modificado pela realidade. Ao enxergar o "outro", nota-se na diferença (estranhamento). A realidade implica não só a escola e seus constituintes, mas o pesquisador também, longe de qualquer neutralidade científica.

Para efeito de observação da realidade estudada definimos algumas **instâncias sociais**, entre as quais centralizamos esforços para a coleta e obtenção dos dados, bem como para sua análise e interpretação. São elas:

a) **Instância da sala de aula** - Nesta instância buscamos compreender, basicamente, como se davam as relações didático-pedagógicas entre professoras, alunos, saberes, dentre outros. Pretendíamos apreender como ocorriam a construção do conhecimento, a ação da criança, a intervenção da professora, a interação entre os grupos de crianças no processo de alfabetização. Era nosso objetivo conhecer quais fundamentos teórico-metodológicos fundamentavam as práticas das professoras, tendo como elementos de referência constituintes do processo: **professora (formação**

pessoal e profissional, salário, referencial teórico...) alunos (rituais, profissão dos pais, escolaridade dos pais, experiência escolar do aluno, ...) e condições materiais (material didático, sala de aula, turma de alunos, assistência técnico-pedagógica, ...). Também nos interessava compreender qual a postura da professora frente aos rituais (jogos, brincadeiras, adivinhações, parlendas e trava-línguas, cantigas e formas de escolha e o fato folclórico São João) que se apresentavam na escola, através das crianças ou das professoras.

b) Instância Institucional - Neste nível, a escola situa-se como instituição, ou seja, "(...) a escola, tomada como unidade singular do sistema escolar (...)" (Ibidem, p.24). Aqui estão presentes as relações que se estabelecem:

- entre a escola e a Secretaria de Educação Municipal (em termos de projetos político-pedagógicos, assistência técnica, pedagógica e material);

- entre os constituintes da escola, especialmente entre as próprias professoras, e destas com os técnicos e com a direção.

c) Instância Sócio-econômico-cultural - Priorizamos nesse tópico por analisar as relações da escola e seus constituintes com a comunidade (entendida como aqueles que, de alguma forma, interagem com e na escola, participando de sua construção) com os demais movimentos sociais do bairro (clube de mães, associações do bairro, time de futebol, associações de pais e mestres, ...) e com outros movimentos, dos quais possam participar (sindicatos, igrejas, escolas particulares, ...).

Aqui buscamos analisar e interpretar os dados, relacionando-os com a conjuntura nacional, dentro da qual a escola também se situa. Desta forma, estivemos atentos, dentre outros fatores,

para as possíveis relações estabelecidas entre a Secretaria de Educação Municipal e as políticas educacionais desenvolvidas pelo Governo Federal, que repercutiram de alguma forma nos resultados aqui apresentados, ou seja, o longo caminho a ser percorrido entre aquilo que o Ministério de Educação e a Secretaria Municipal de Educação propõem, e o que de fato se efetiva na escola. Apoiamo-nos mais uma vez nas palavras de Expeleta e Rockwell:

"Abre-se uma rede de caminhos burocráticos, com seus pontos de ameaça e coerção, através dos quais professores e pais têm que transitar para poder assegurar a continuidade e a própria vida da escola. Filtrada através de tudo isso, encontra-se como constante implícita a presença política do Estado na escola"(Ibidem, p.20).

Na sombra dessas relações estão as crianças ou o chamado corpo discente, a clientela para a qual as ações e intenções daqueles que trabalham na escola estão voltadas. Optamos, então, por observar e entender as formas pelas quais as crianças integram (ou não) os rituais que vivenciam no espaço da "rua" à escola, enfatizando sobretudo as representações das professoras.

O motivo que nos levou a observar também as crianças é o fato de que só através delas poderíamos perceber as formas como o folclore infantil apresentava-se nos contextos extra e intra-escolar. Isso, exigiu-nos postura de "escuta" diferente; afinal, elas têm seus próprios mecanismos infantis de comunicação, e foi preciso muito esforço para captá-los. A forma de entrevistá-las resumiu-se a conversas na escola a até mesmo em suas casas, quando os visitava ou circulava pelo bairro. Às vezes, aquelas que terminavam o "dever de casa" passavam a ser informantes. Sendo assim, os critérios para escutá-las variavam

desde sua disponibilidade de tempo, chegando até o critério de moradia, ou seja, buscamos, nas turmas, crianças que morassem em diferentes localidades do bairro, desde o local onde houve ocupação até às ruas mais privilegiadas da Ramada I. O objetivo nosso com isso era verificarmos em que medida os rituais das crianças se modificavam (permaneciam ou escapuliam) de um lugar para outro no bairro, até mesmo uma possível relação entre as formas de organização dos grupos de crianças para a brincadeira e para o estudo em sala e a localidade de onde precediam.

As relações estabelecidas entre nós e as crianças foram ótimas. Como já havíamos trabalhado na escola e conhecíamos pelo menos grande parte delas, o tratamento em relação a nós se diferenciava, circulando entre a professora de alfabetização claramente reconhecida como aquela que tem um lugar de saber e de poder, já que pertence a outra camada social "(...) pois tem carro", passando para outra forma onde nos viam como "meio termo". Isto é, não tínhamos o lugar efetivo de professora, pois algumas vezes não respondíamos às questões que nos faziam, encaminhando-as para as "verdadeiras" professoras, e nossa função era anotar o que acontecia na escola. Outra maneira de identificação foi quando, a partir de várias maneiras de aproximação (onde os mais fortes eram os bilhetes que nos escreviam e o "bendito" gravador), passaram a nos reconhecer como fazendo parte não mais do grupo de professoras, mas de alunos. De alunos no sentido de que podiam nos revelar fatos e experiências que talvez não o fizessem se realmente fôssemos sua professora, tais como músicas pornofônicas que nos cantaram e conceitos acerca da escola. Além disso, sabiam de nossa relação com a Secretária

de Educação Municipal, minha mãe e patroa, que algumas vezes foi visitar a escola, tendo eles conhecido-a. Isso fortificava nossa referência de "gente importante" ou pelo menos ligada ao poder público. Muitas vezes esse fato nos colocou em posições não muito confortáveis, quando passaram a nos pedir, dentre outras coisas, dinheiro para comprar areia dourada para a roupa de Rainha da festa de São João e para andar de carro todas as vezes que chegávamos ao bairro ou o deixávamos. Por fim seus depoimentos nos foram muito úteis no esclarecimento de informações que colhemos com as professoras.

Também fizemos uma caracterização do bairro, no sentido de conhecer melhor sua história, as atividades econômicas e culturais desenvolvidas, as associações e/ou movimentos sociais existentes, aspectos relacionados ao saneamento básico, urbanização, dentre outros, já que essas informações contribuíram ao estudo.

Para **coleta de informações**, usamos os seguintes instrumentos:

- Observações semi-estruturadas do processo de alfabetização, com um período de duração de três (03) semanas com cada professora de forma seqüenciada, quer dizer, observamos seguidamente cada professora durante uma (01) semana, alternando na semana seguinte com a observação de uma outra. Como foram observadas quatro (04) horas diárias, o total de horas por professora foi de sessenta (60) horas. Tivemos como recursos anotações, gravações e três (03) filmagens, que foram feitas em um (01) dia de aula, com cada professora. Também observamos as festas realizadas na escola, que faziam parte da prática dos sujeitos pesquisados.

- Seis (06) entrevistas semi-estruturadas individuais e cinco (05) coletivas, feitas com as professoras, com uma duração de aproximadamente duas (02) horas. Também entrevistamos setenta e sete (77) crianças escolhidas conforme localidade no bairro, sendo que trinta e duas (32) destas foram auxiliadas por um roteiro-questionário, para o reconhecimento dos rituais mais significativos. As crianças pertenciam às três classes de alfabetização estudadas. Como o contexto das entrevistas era, na maioria das vezes, a suas casas, alguns familiares participaram de forma que sete (07) deles passaram a constituir a amostra.

- Análise de alguns documentos, tais como diários, planos e programas de aula, livros e cadernos pelos quais as professoras se orientavam. Esse processo foi feito paralelamente às observações.

Estas instâncias, entretanto, tiveram leitura inter-relacional durante a pesquisa. As duas últimas, porém, tiveram apenas um desenvolvimento geral para integrar com a instância de sala de aula. Na instância sócio-econômico-cultural, situamos o contexto urbano das famílias, enfatizando a inclusão do folclore no cotidiano.

As etapas de **análise e interpretação dos dados** foram orientadas, basicamente, pelos objetivos do estudo, pela teoria que o fundamenta e por nossa experiência pessoal. Preocupamo-nos em não separarmos cada elemento de seu sistema de relações. Assim, as entrevistas e informações das observações foram, inicialmente, estudadas com o fim de captarmos os marcos de referência nos quais se integram as práticas, as opiniões e as expectativas de cada professora em particular. Só então passamos a rela-

cioná-las entre si, extraíndo daí os conceitos, as categorias e os trechos mais significativos para expressá-los na elaboração do relatório final.

A **escolha da população e da amostra** foi intencional, uma vez que a nossa trajetória profissional com alfabetização foi, inicialmente, aí construída. Após termos trabalhado durante um ano nessa escola, estabeleceram-se vínculos afetivos e profissionais, tanto com professores e técnicos quanto com os alunos e moradores do bairro. Especificamente no turno da tarde, havia o trabalho coletivo entre professoras (discussão para planejar aulas, realização de aulas coletivas no pátio, dentre outros) no sentido de incluir no currículo escolar elementos do cotidiano das crianças. Daí por que tentamos refletir de que forma a leitura e a escrita passam a ser inseridas ou não nas atividades e experiências culturais das crianças, incluindo-se nestas o folclore infantil e a festa de São João. Portanto, foi no intuito de repensar as práticas das professoras, das quais muitas vezes participamos, que agora, na posição de pesquisadora, optamos pela intencionalidade.

Antes da escolha, propriamente dita, aplicamos um questionário inicial com o objetivo de mapear os pressupostos teórico-metodológicos das professoras, a fim de que pudéssemos trabalhar: por um lado, com professoras que já tivessem, de alguma forma, trabalhado com o Construtivismo e com a Psicogênese da Leitura e da Escrita; por outro com outras que não se orientassem por essas concepções de conhecimento e de aprendizagem.

Entretanto, durante o reinício do contato com a escola, propomos a uma professora de primeira série que participasse da

pesquisa, pois teria muito a contribuir em função de sua trajetória profissional, uma vez que começava a realizar um trabalho baseado nos pressupostos construtivistas (trabalho em grupo, ação da criança, ...) sem, contudo, ter o domínio teórico desses. Ela aceitou, fazendo parte constitutiva da amostra.

A população foi constituída por seis (06) professoras de alfabetização, com seus duzentos e quatorze alunos (214) e seus respectivos pais.

Entretanto a amostra se constituiu em:

- três (03) professoras de alfabetização, especificamente:
- uma (01) professora de alfabetização, predominantemente construtivista;
- uma (01) professora de alfabetização que utilizava outras abordagens;
- uma (01) professora de primeira série que iniciava uma experiência com alfabetização, nos princípios construtivistas.
- setenta e sete (77) alunos dessas professoras;
- sete (07) pais.

A pesquisa de campo teve duração de um ano, de maio de 1991 à maio de 1992, com as interrupções eventuais que apareceram no ato de sua realização.

3 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O FOLCLORE INFANTIL

3.1 - Quem eram as professoras e suas turmas?

Consideramos válido fazermos uma caracterização das professoras, no sentido de relatarmos como foram suas experiências na família (número de irmãos, naturalidade, profissão dos pais) na escola (séries cursadas, repetência e/ou evasão, tipo de escola, relação com professoras) e no trabalho (formação profissional, tipos de trabalhos já realizados e/ou que gostaria de fazer, experiências relacionadas à alfabetização e/ou à educação). Acreditamos que essas informações nos foram úteis na medida em que estiveram, de alguma forma, relacionadas com as práticas educativas dessas professoras.

A professora ML, trinta e cinco anos, veio de Fatos, interior da Paraíba, em busca de emprego para sobreviver pois a fábrica onde seu pai trabalhava havia falido. Quando em Campina Grande chegaram, ela continuou os estudos em escola pública onde sua mãe, agora separada do marido, trabalhava como espécie de "zeladora". Confessa ter sido alfabetizada com a cartilha do ABC e ter tido uma boa relação com as professoras, gostando mais especificamente de uma que disse ser muito meiga e paciente, apesar do castigo (do bolo) ter estado sempre presente nessa relação. Cursou o pedagógico, para atender ao pedido de sua mãe. No final do curso, entretanto, já se sentia "(...) *professora mesmo* (...)" passando a se identificar com a profissão. Em seguida fez vestibular para Serviço Social, considerado como a profissão que realmente queria, quando ainda antes de terminá-lo

ingressou na Prefeitura Municipal de Campina Grande como estagiária, já que naquela época não havia concurso público, só podendo efetivá-lo depois.

Em 1982 se casou, tendo dois filhos nos anos de 1986 e 1987, que por sua vez a acompanham ao seu trabalho. Para sobreviver conta com o salário de professora, além das horas-aula que realiza na Prefeitura.

Suas experiências como educadora foram: 2 anos no pré-escolar, 3 anos na alfabetização, 2 anos na 1^a série, 2 anos na 2^a série e 1 ano nas 3^a e 4^a séries. Dessas experiências obtidas como professora entre escolas pública e particular, as séries de que mais gostou foram as 3^a e 4^a, pois confessa que "(...) a alfabetização dá muito trabalho".

Se por um lado não participa de Sindicatos e Igrejas, por outro lado, sempre assiste aos Congressos promovidos pela Secretaria Municipal e pela universidade local. Também participa de reuniões e/ou cursos sobre relações humanas e ciclo de pais e mestres. Nunca participou de relatos de experiências sobre educação, apenas em discussões de professoras das escolas nas quais trabalha, durante as primeiras quinzenas do ano.

A professora NL, vinte e sete anos, mora no centro de Campina Grande, mesmo já tendo passado temporada em Lagoa Seca, cidade vizinha. Todos os seus irmãos tiveram formação educacional até o científico, sendo que 3 deles (inclusive ela) terminaram a universidade. Essa formação oscilou entre escolas particular e pública, sendo que, em função da melhoria de vida da família, os filhos mais novos tiveram maior acesso às escolas particulares.

Sua relação com as professoras não foram marcantes, tendo tido também uma relação pedagógica "repressora". Entretanto se recorda das aulas de história "(...) que tinham uma visão questionadora(...)." Sempre teve boas notas e confessou "(...) não fugir muito aos padrões da escola(...)". Ainda não sabia que profissão queria, quando resolveu entrar para a pedagogia, influenciada pela irmã que cursava Ciências Sociais. Embora ainda inconsistente a escolha, logo começou a gostar do curso, ao mesmo tempo em que iniciava suas experiências relacionadas à educação, que foram: monitoria de 1ª série em escola estadual, auxiliar e professora de maternal de escola particular, professora de jardim, servente e coordenadora de uma cooperativa particular em educação, dentre outras. Em função de sua formação na universidade, já trabalhava a partir das idéias de Piaget, Ferreiro e Teberosky. Em seguida realizou concurso da Prefeitura Municipal, assumindo, a partir de 1990, uma turma de 2ª série "de repetentes" e duas turmas de alfabetização na escola pesquisada.

Em 1991 fez novo concurso, assumindo nesse ano, uma turma de alfabetização de adultos e adolescentes, também nesta comunidade. Recentemente ingressou em escola particular religiosa como professora de jardim.

Suas reflexões educativas dão-se, basicamente, a partir das trocas entre professoras da escola, nos encontros dos quais participa e através do assessoramento eventual de professores da universidade, com os quais assume a função de auxiliar de pesquisa em 6 famílias dos alunos de sua turma, no bairro estudado. A pesquisa trata basicamente dos usos e das funções da leitura e

da escrita por crianças de até 6 anos de idade, na família e na escola.

Atualmente está em fase de elaboração da monografia do curso de Especialização em Alfabetização com Classes Populares, promovido pelo GEEMPA - Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação - onde pretende estender os resultados obtidos em sua pesquisa, refletindo sobre suas possíveis intervenções frente a esses usos e essas funções, na escola. Também já relatou suas experiências em vários espaços educacionais.

Participa sempre das reuniões e dos cursos promovidos pelos Sindicatos de professores das escolas pública e particular.

A professora SL, trinta e cinco anos, nasceu no sítio baiano chamado Vereda Grande, vinda de uma família trabalhadora na roça, constituída por oito irmãos, que plantavam milho, feijão, mandioca, cana ..., além de produzir de maneira artesanal farinha, rapadura e mel, dentre outros. Desses irmãos, um morreu de desidratação. Tinham uma rotina diária muito movimentada, circulando entre o trabalho na roça e as celebrações no terreiro de casa, quando voltavam do roçado. Ali tocavam berimbau; dançava-se tango, valsa, forró, xaxado, dança de roda e, principalmente, rezava-se muito, tanto diariamente quanto em ocasiões especiais, como nas festas de São Joaquim e de São João, que se caracterizavam pela visita dos vizinhos e pela "comilança comunitária".

Iniciou sua educação nas próprias escolas da roça, com professores leigos, indo, posteriormente, para a cidade de Santa Rita completar os estudos até o primário (promessa de seu pai que garantiu dar "saber" para todos os filhos). A forma de

aprendizagem mais valorizada era a memorização. Estudou em turma multisseriada, com cartilha do ABC, onde o castigo também se fazia presente.

Teve dificuldades de se adaptar à vida da cidade, por falta de conhecimentos e de amizades ou mesmo pela ociosidade daquela vida em detrimento da vida dinâmica do campo. Também foi discriminada quanto ao fato de ser pobre e de sítio. Entretanto não vivenciou nenhuma história de reprovação escolar, e todos os filhos conseguiram "a promessa".

Cursou o pedagógico em 1978, passando a lecionar religião e português nas escolas da cidade e do sítio. O método de ensino era derivado de sua experiência como aluna. A essas alturas, já era catequista, influenciada por um padre que viera de Salvador, cujas idéias referentes à Teologia da Libertação, o levava à práticas religiosas de formação de grupos de jovens, de adultos e de crianças. A experiência de valorizar a auto-expressão do sujeito provocou reflexões em sua forma de conceber a educação. Partiu, então, para o trabalho com as Comunidades Eclesiais de Base e com a direção de escolas. Ingressou, então, na Congregação Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da Mãe de Deus, onde aprofundou sua formação religiosa. Optou nessa prática por inserir-se nas comunidades, devido a sua história com o objetivo de reforçar as organizações da comunidade em detrimento do reforço das instituições religiosas.

Suas reflexões eram, na maioria das vezes, permitidas pela dinâmica do trabalho da Igreja, onde usava a dramatização, a troca de saberes produzidos entre a escola e a comunidade, além da literatura, como, por exemplo, a revista "Novo Mundo", que

continua a ser sua referência bibliográfica.

Chegou a Campina Grande transferida da Congregação, para concluir o 3º grau de ensino e para trabalhar em suas instituições (hospitais e escolas). Optou por cursar Ciências Sociais e trabalhar numa linha de "(...) *educação popular*".

Na escola onde a pesquisa se realizou, ingressou em 1990, após a realização de concurso, assumindo turmas de 3ª, 1ª e 2ª séries, respectivamente. Durante esses anos, já realizara trocas e relatos de experiências em vários espaços educacionais, o que contribuiu para que refletisse sobre sua prática.

Atualmente mora na Ramadinha II, juntamente com outras religiosas, onde realiza também trabalhos com a comunidade, ligados à Igreja. Participa de Sindicatos e da Associação de Moradores desse bairro.

Resumidamente, assim ficaram distribuídas as características fundamentais das professoras estudadas (Ver Quadro 1):

QUADRO 1

IDENTIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS

| CARACTERÍSTICAS PROFESSOR | IDADE | EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO | EXPERIÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO | FORMAÇÃO PROFISSIONAL |
|---------------------------|-------|---------------------------|------------------------------|---|
| NL | 27 | 05 anos | 03 anos | Lic. em Pedagogia e Pós-Graduação do GEEMPA |
| SL | 35 | 08 anos | 01 ano | Ciências Sociais |
| ML | 35 | 14 anos | 03 anos | Pedagógico e Serviço Social |

Fonte: Entrevistas

As turmas dessas professoras são compostas por crianças provindas dos bairros da Ramadinha I e II, do Bodocongó e da Vila dos Teimosos. As turmas das professoras ML, NL e SL possu-

em, respectivamente, trinta e seis, trinta e seis e trinta e sete alunos (Ver Quadro 2) relativamente distribuídos entre meninos e meninas com idades que variam entre seis e nove anos, cinco e oito anos e nove e onze anos.

Como já havia sido experienciado em anos anteriores, as professoras que participaram da pesquisa ficaram com suas turmas durante dois anos consecutivos, para darem continuidade ao trabalho que já vinham realizando - além de fazerem parte desse estudo - já que se mudando as turmas, modificar-se-ia também a relação das professoras com essas. Dessa forma, as turmas ficaram divididas entre crianças que "passaram de ano" para a série seguinte, e crianças que não o fizeram, mas que também faziam parte da turma. Sendo assim, as turmas de ML, NL e SL ficaram assim distribuídas (Ver Quadro 2):

QUADRO 2

DISTRIBUIÇÃO DE CRIANÇAS POR SÉRIES

| PROFESSORAS SÉRIES | ML | NL | SL |
|------------------------------|----|----|----|
| Alfabetização | 25 | 06 | - |
| 1ª Série | 11 | 30 | - |
| 2ª Série | - | - | 37 |
| Total de alunos por turma | 36 | 36 | 37 |

Fonte: Escola

3.2 - A Escola em Questão

Em 1982 atuavam no Sítio Ramadinha, um grupo de estudantes que trabalhavam no Projeto Rondon. Na época, não existia escola

na comunidade para atender a mais de cem crianças com a faixa-etária de sete a quatorze anos, que nunca freqüentaram a escola.

Os estagiários do referido Projeto reuniram-se com a comunidade, enviando um ofício ao Secretário da Educação e Cultura, criando a "Escola Municipal do Sítio Ramadinha", que iniciou suas atividades letivas em abril de 1982.

Em 1983, a Câmara Municipal de Campina Grande recebeu do Sr. Prefeito Municipal sanção de Lei nº 1011/83, de 26 de julho de 1983, que criava a Escola Municipal MARECHAL CÂNDIDO RONDON, no Sítio Ramadinha.

Em 1985, essa Unidade de Ensino já não comportava o número de alunos e a procura de vagas de outras comunidades vizinhas. Diante da situação, o Município iniciou a construção de um Grupo Escolar, para que a escola fosse transferida o mesmo em janeiro de 1986. O prédio novo, cuja escola foi transferida, conservou seu nome.

Após nova demanda de alunos e sendo incluído no projeto de construção de mais 30 escolas pela Prefeitura, o Grupo Escolar Ageu Genuino da Silva surgiu da necessidade de se ampliar o Grupo Escolar Marechal Cândido Rondon para atender à comunidade da Ramadinha II, pois a mesma não tinha escola. Ambos são mantidos pela Prefeitura Municipal de Campina Grande e segue seu Regimento Interno.

No turno da noite são ministradas aulas de alfabetização de adultos. Atualmente o estabelecimento conta com 5 salas de aulas que atendem às séries do pré-escolar, alfabetização, 1^ª, 2^ª, 3^ª e 4^ª séries, sendo distribuídas conforme aprovação e demanda dos alunos. Como o maior entrave educacional se situa na alfabetiza-

ção, é aí que se encontra o maior número de turmas. No turno da tarde trabalham 6 professoras, 1 diretora, 2 vigias, 2 merendeiras e 1 servente. Além das salas de aula, existem salas de professores e de direção, uma cantina com dispensa e um pátio grande, onde as crianças brincam.

A formação dos profissionais, especialmente das professoras, varia entre o pedagógico, o curso superior em pedagogia e/ou licenciatura, especialização e mestrado.

Não existia na escola como um todo um projeto político-pedagógico definido, tanto em termos de que concepção de conhecimento e de sujeito deveria o Grupo privilegiar, quanto em termos das habilidades básicas a serem adquiridas pelos alunos de uma série a outra. No entanto, o grupo de professoras que acompanhamos, no turno da tarde, desenvolvia trocas entre si, o que permitia o maior engajamento e reflexões sobre suas opções teórico-metodológicas. Os projetos de aulas coletivas realizadas no pátio antes da entrada das crianças para as salas de aula revelava a tentativa do grupo em dar continuidade às séries curriculares e em estabelecer a organização entre elas na escola. Essa interação, no entanto, não acontecia com os demais turnos da escola e com a direção.

Durante a realização da pesquisa, pudemos perceber dois fatos presentes na escola, enquanto instituição, que repercutiram no desenvolvimento dos referenciais teórico-metodológicos das professoras e na forma como o folclore infantil se apresentou na escola.

O primeiro diz respeito ao processo de **formação de professores** que a Secretaria Municipal desenvolve. Esse consta

de palestras, encontros e seminários realizados, onde as educadoras trocam idéias, chegando inclusive à participar na exposição de relatos de experiência. Embora não desconhecamos a importância dessa iniciativa na socialização de conhecimentos produzidos sobre Educação, e, sobretudo, na reelaboração reflexiva de um trabalho prático a ser apresentado pela professora, pensamos que a formação necessita preencher outro espaço. Falamos aqui da formação em serviço, ou seja, do assessoramento diário à prática educativa. ML, especificamente, nos falava da sua importância na tomada de novas iniciativas pedagógicas pelas professoras:

(ML) " - Eu ensinei alfabetização há 14 anos atrás... e hoje tá tudo diferente. Eu sinto vontade de aprender."

(Pesquisadora) " - E por que você sente vontade?"

(ML) " - Sei lá, pela maneira que elas falam. Porque o que a gente vai ver futuramente é só esse método. Porque é só o que se comenta, mulher! Eu vou fazer uma coisa que eu não sei?"

A vontade de ML de modificar sua prática, também influenciada pelas discussões atuais sobre a Psicogênese e o Construtivismo, se torna parcialmente impedida pela inexistência de um "chamado" da Secretaria, em termos de um projeto político-pedagógico mais elaborado, com assessoramento permanente na escola. Essa mudança, porém, não implica o puro abandono de toda a história construída pelas professoras sobre educação. O respeito à autonomia dessas, também é um fato reconhecido pela Secretaria, muito embora a inexistência do projeto na escola contribua para a permanência de práticas educativas. No caso de ML a permanência do trabalho com o método sintético de alfabetização. A fala de ML revela-nos o embate entre o novo e o velho, no processo de reconstruções teórico-práticas:

" - Nem que eu num aproveite o que eu aprendi, mas eu quero aprender outros métodos."

O segundo trata da **reforma escolar**, possibilitada com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento, e que causou paralisações na escola, além de mudanças dos espaços sociais onde o folclore infantil estava presente. Antes se brincava no interior da escola, agora, os constituintes da escola (professoras, pais e alunos) passaram a ocupá-la num menor espaço e tempo, o que provocou a brincadeira em frente à escola e não na escola. Mesmo no bairro, as crianças se organizavam para fazê-la, com base nas relações sociais ali construídas.

3.3 - Os fundamentos teórico-metodológicos das professoras

Nesta parte do trabalho pretendemos relatar os fundamentos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras. Para fazê-lo, optamos por respeitar o processo de construção vivido por cada sujeito, de modo que a leitura deste texto não se dará de forma linear, homogênea ou evolutiva, mas retratará o processo conflitivo e contraditório das professoras, na busca de uma alfabetização mais coerente com a prática e com as necessidades das crianças de classes populares. Os fundamentos teórico-metodológicos das professoras foram definidos, a partir da análise dos dados e são expressos através dos seguintes subtítulos:

3.3.1 - As condições materiais e ambientais (as atitudes das professoras e das crianças no ato de ensinar e aprender) do processo de alfabetização.

Por **condições materiais** entendemos os recursos materiais usados pelos sujeitos envolvidos na alfabetização. As condições ambientais dizem respeito aos ambientes sociais criados, a partir desses recursos, entre professora, alunos e objeto de conhecimento, na **relação de ensino** (Smolka, 1988). Tais condições são a base que desencadeiam o processo de aquisição da leitura e da escrita na escola.

O **material didático** à disposição da professora ML consta de um quadro negro, uma mesa (diferenciada) da professora e algumas carteiras, que são insuficientes para as crianças presentes que se sentam no chão, além de giz e de uma pequena quantidade de papel que a diretora distribuiu para as provas escolares. Algumas anotações ou mesmo a cartilha "Folha de Papel" fazem parte de seu material de consulta, embora não admita usá-la efetivamente. Entretanto percebemos seu uso diário, pelo menos nas atividades propostas, e passamos a interpretar tal postura da professora, a partir do movimento anticartilha na alfabetização, surgido com as idéias derivadas dos estudos de Ferreiro e Teberosky, e com a disseminação das idéias construtivistas da educação no País. Essa "negação", a nosso ver, faz parte do senso comum de algumas educadoras construtivistas que atribuem a essa concepção de conhecimento tal prática, embora não esteja no construtivismo esse fundamento. Além disso, em se tratando da Psicogênese da Leitura e da Escrita, este estudo nos trouxe como contribuição específica, o processo de como a crian-

ça constrói o objeto conceitual: a leitura e a escrita. Dizer como se aprende não diz como se ensina, embora possamos partir do primeiro "dizer" para construirmos uma postura do "como se aprende". Diríamos que estamos diante de uma "Cultura do Construtivismo" onde a qualidade maior do educador seria seguir essa concepção, a qual, por sua vez, resolverá todos os problemas educacionais brasileiros. Não optar por isso, implicaria na marginalidade da profissão "educador", resultaria em não sê-lo. Optar por sê-lo, por sua vez, implica em negar toda uma série de conhecimentos, bem ou mal, construídos e vivenciados sobre educação e trocá-la pelo novo, pelo moderno, simplesmente transplantando para a realidade uma teoria que daí não foi resultante. Neste sentido, embora a professora ML não tenha conhecimento explícito sobre o Construtivismo e a Psicogênese, já nos aponta para um de seus vieses (usar cartilha é não ser construtivista) discutidos entre professoras nos encontros educacionais dos quais participamos.

Antes de a aula começar, as crianças ficam dispostas em filas, por tamanho, e só depois que a professora entra em sala é que é permitida sua entrada. Isto evidencia o controle do espaço. As crianças se sentam por filas, e, a partir da colocação da aluna FRÁ podemos perceber que também se colocam conforme a seriação (alfabetizados e não alfabetizados). Ela falou, referindo-se a nós:

" - Tia é da primeira, tá sentada na fila da primeira!"

Pela **disposição das carteiras** em sala, podemos perceber que o espaço físico não permite, ou dificulta, a troca entre as

(Professora) " - O que é um zoológico?"
(NI) " - Lugar cheio de animais."
(Professora) " - Vocês criam animais em casa?"
(Turma) " - Sim."
(Criança 1) " - Porco!"
(Criança 2) " - Galinha!"
(Criança 3) " - Vaca!"
(Professora) " - Vaca? É muito comum vaca?" (com espanto)
(Criança 4) " - Cachorro."
(Professora) " - Muito bem, galinha é mais comum.

Percebe-se ainda a reação da professora com a resposta VACA, tendo ela como parâmetro a sua realidade social. No bairro da Ramada I, várias vezes vimos crianças tangendo vacas ou lhes dando pasto, como forma de ganhar dinheiro para sobrevivência. Inclusive entrevistamos IVÁ, seu aluno, quando tangia gado para seu pai. O estranhamento da professora pode ser interpretado como sua visão etnocêntrica em relação à vivência de seus alunos. Ela se teve como parâmetro, ou melhor, os animais que se possa criar em sua casa, para avaliar os das crianças. Deixou, portanto, de considerar um animal comum da realidade do bairro.

De outro modo, percebemos que as crianças passavam a falar apenas quando tinham certeza da resposta, como é o caso da leitura em voz alta e bem compassada das famílias silábicas. As hipóteses eram arriscadas por aquelas crianças que tinham melhor desempenho. A professora, quando perguntava às crianças, o fazia, na maioria das vezes, àquelas que tinham melhor atuação em sala, talvez como fator de autoreconhecimento positivo de seu trabalho.

Embora algumas vezes avançasse propondo a inversão de papéis pedagógicos, no sentido de o aluno ensinar ao professor ou mesmo de valorizar a curiosidade da criança, isso era contraditoriamente contestado pela prática da correção seguida. Como

por exemplo, quando numa atividade de palavra cruzada propõe para a turma:

(Professora) " - Vamos ver se coloca sem olhar. Como é que se escreve GAROTADA?"

(PAT) " - H."

(Professora) " - H, Pat?"

(PAT) " - É que eu esqueci, tia!" (em tom de não magoá-la).

Quando segue suas hipóteses, em função da relação com a professora, a criança "se desculpa", usando o esquecimento como pretexto.

À surpresa de ML diante de uma criança que descobria certas propriedades da língua (por exemplo, que a lição do dia tinha predominância das sílabas CE e CI) apesar de ela não lhe ter ensinado, demonstra sua percepção de que a criança não aprende sem que alguém a ensine. Por outro lado, para ML, a criança ou a colega não teria a mesma função de interventora, ao contrário, prejudicaria o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse **jogo recíproco** para aprender, as crianças aos poucos vão dominando as regras da escola e driblando-as como podem, mesmo que isso lhes cause a repetição sem a compreensão. Também em função deste, acontecia, em sala, um movimento de identificação e agrupamento entre as crianças, onde umas ajudavam às outras nas respostas, através da cópia e do cochicho, quando a professora lhes tirava um pouco a atenção. Movimento esse de identificação do grupo - crianças - em contraste com o grupo - professor - .

À ordem da professora também direcionava a **ação da criança**. Ora eram ordens explícitas: hora de beber água ou hora de ir ao banheiro, por exemplo; ora eram implícitas, evidenciadas por um olhar, por um gesto.... Aqui verificamos o conhecimento das

crianças sobre o currículo oculto, ou seja, aquelas regras, como o comportamento e os conteúdos, implícitos na prática pedagógica (Apple, 1986).

Era dada uma grande ênfase ao quadro negro enquanto propiciador primeiro da aprendizagem. Isso se relacionava com a valorização que a professora dava à escrita e à cópia ordenada e com letras bem desenhadas pelas crianças.

O material didático exposto nas salas das professoras ML e SL difere daquele usado pela professora ML já que constava de um amplo e variado material escrito. Dentre outros, eram abecedários com as mais variadas formas de letras, textos e músicas, alguns gráficos próprios das cartilhas, jornais com notícias diárias e/ou referentes às temáticas com as quais vêm trabalhando, produzidos pelas crianças e pelas professoras.

Especificamente o jornal ficava na parte do fundo da sala, onde tinha um mural para pregar alguns escritos espontâneos das crianças, além de algum outro material que trouxessem de casa. Ao redor das laterais da sala, existiam barbantes com as atividades expostas das crianças, conforme numeração alfabética, que estavam destacadas pelo nome próprio da criança em letra de imprensa. Este tipo de letra era produzido pela professora ML, pois acreditava que quase todos os eventos escritos na nossa sociedade estão representados em letra de imprensa. Contudo, no decorrer do processo, ela trabalhava com todas as formas de letra, principalmente em função das dificuldades de algumas crianças que já passaram pela escola e usaram a letra cursiva, ou por reivindicação de outras que queriam a letra que a escola usa: a cursiva. Além disso, havia a preocupação da professora

com os anos seguintes nos quais serão exigidos das crianças a escrita em letra cursiva. Aqui notamos uma atitude das professoras que participam deste estudo, no sentido de estabelecerem relações entre as séries curriculares, muito embora não existisse na escola uma proposta político-pedagógica que pudesse orientar as educadoras nesse sentido. Aqui, especialmente, essa preocupação se deu a nível de letras, mas também esteve presente na escolha de conteúdos a serem trabalhados, durante as discussões realizadas nos planejamentos, no início do ano. A prioridade pela letra de imprensa ainda é pensada pela professora, como um recurso em que a criança não se preocupará demasiadamente com o traçado da palavra, mas poupará tempo para se deter na questão conceitual da escrita. Ferreiro (1986) também nos retrata que a letra cursiva era considerada pelas crianças, com as quais trabalhou, como garatuja que não podia ser lida.

É válido reforçarmos a necessidade de se trabalhar com diferentes tipos de letra porque quando escrevemos nós temos a autonomia de decidir desde o assunto, o tipo de texto e até o tipo da letra, com que queremos comunicar nosso pensamento. Isto já não é válido para leitura, pois a sociedade nos impõe diferentes letras para que possamos lê-las e aqui é o "outro" quem tem a autonomia.

Essas professoras também trabalhavam com jogos pedagógicos (principalmente quebra-cabeças com o desenho, a letra e a palavra; com letras em cartões de diferentes tipos, tais como letras cursivas, maiúsculas, minúsculas e sílabas; tampinhas de garrafas com letras, sílabas e nomes colados) revistas e jornais, livros de histórias infantis.

A falta de recursos materiais (livros, papel, revistas...) conforme as professoras, impede que se faça um bom trabalho. NL nos fala:

" - Nem se faz um trabalho bom com... falando só, não! Tem que ter no mínimo papel, que nem tenho!"

Este breve relato da sala nos serve de apoio para observarmos o quanto a disposição física da sala de aula pode ajudar no processo de aprendizagem. Com os materiais à vista, as crianças interagem muito mais com a leitura e com a escrita: quer quando procuravam seu nome para arquivar atividades, pois lhes exigia uma leitura comparativa com os outros nomes presentes; quer quando estavam fazendo atividades escritas e/ou de leitura e precisavam confirmar se determinada palavra se escrevia com determinada letra; ou mesmo quando ao terminar as atividades escolhiam jogos com os quais queriam brincar ou livros, sempre relacionados com a leitura e com a escrita. Estas possibilidades de ação da criança ocupavam quase sempre, um espaço auxiliar no processo, constituindo-se atividades "livres", no sentido de que cada uma escolheria o que queria fazer. Mas em outros casos a professora dirigia as atividades a serem realizadas.

Entretanto, consideramos importante destacar que a interação das crianças com a escrita não se dá simplesmente por sua presença em sala. Um tipo qualquer de atividade não é **ação**, no sentido piagetiano do termo: ação é o exercício prático e/ou intelectual de uma pessoa diante de um problema ou de uma questão a ser resolvida. Mais ainda, refere-se a uma ação que possibilita ao sujeito uma evolução no quadro de suas estruturas

cognitivas. Trata-se da apropriação da ação em um outro plano. Este problema precisa de um mediador que o provoque. A troca entre professores e alunos teria este papel, referido especialmente por Vygotsky (1991a) quando trata do conceito de **zona potencial**. A troca entre os alunos era considerada fundamental, pois gerava conflitos entre crianças que tinham diferentes hipóteses sobre a leitura e a escrita, o que nos aponta para a concepção de "turma heterogênea" como facilitadora do processo de alfabetização, nas percepções de ML e de SI. Para isso, as professoras realizaram a divisão dos grupos que se deu através de um processo de eleição. Escrevia-se em um cartão o nome do colega que seria o líder do grupo. Em seguida era feita a leitura de todos os cartões, a escrita dos nomes no quadro e a contagem dos votos pela professora. Os 6 alunos mais votados (líderes dos grupos) iniciavam o processo de escolha do segundo componente do grupo. Juntos os dois primeiros escolhiam um terceiro componente, e assim por diante. Presenciamos uma discussão num grupo, onde uma criança que era líder "expulsou" o colega. A professora discute com o grupo sobre a postura do líder, dizendo-lhe: *"SI, você é coordenadora e não dona do grupo"*. O impasse não foi resolvido e o aluno trabalhou individualmente naquele dia. Atitudes como estas mostram-nos o exercício diário das crianças em fazer democracia na sala, no sentido de tentarem estabelecer o consenso na aprendizagem, lidando com diferentes idéias, não só a respeito dos saberes escolares, mas também dos conhecimentos sobre o mundo, no caso específico do relacionamento entre crianças. A professora, interventora, negocia com as crianças sobre seus problemas, embora não os

resolva diretamente. Por outro lado, também não os deixa fazê-lo sozinhos, já que é portadora também de um conhecimento a ser posto em jogo e a ser discutido juntamente com os conhecimentos das crianças. Caso contrário, a nosso ver, seria abdicar de seu papel em sala tornando-se espontaneísta.

Os critérios para a criação de grupos variavam desde a divisão das crianças: por hipóteses sobre a leitura e a escrita (neste caso direcionada pela professora); conforme votação, ou mesmo de acordo com o relacionamento entre elas naquele dia. A eleição acontecia diariamente nas turmas de NL e SL, para realizar a votação dos problemas a serem resolvidos na sala, desde "(...) o que fazer com NUR que estava perturbando a aula", até as próprias atividades cotidianas.

A disposição dos alunos em semi-círculo na sala ajudava na troca onde a discussão, quer sobre um acontecimento no bairro ou uma brincadeira, quer sobre o próprio problema proposto pela professora, estava presente.

As professoras por sua vez, estavam constantemente colocando para a turma suas dificuldades, inclusive ortográficas, ou mesmo de desenhar, o que mexia com as representações das crianças sobre o que é ser professor, que incluía não só "não errar", mas a aplicação de "provas". Com relação às provas NL reconhecia a sua importância perante os pais e os alunos porém, não as fazia. Já SL as aplicava, embora a avaliação realmente se desse em todas as atividades.

Esta arrumação em sala suscitava das professoras uma constante movimentação, já que as conversas eram muitas e as inquietações, na maioria das vezes, reclamadas pela direção.

No entanto a própria disposição das carteiras na sala, revelava-nos um aspecto das **representações infantis sobre a escola**. É interessante observarmos uma atitude das crianças da turma de SL que faz parte dessas representações, além da exigência do dever, da cópia, do trabalho escrito em detrimento do oral (considerado não estudo) da prova e da correção. As crianças sentam-se em semi-círculo para realizar todas as atividades que se referem às discussões e às atividades no centro da sala e/ou em pequenos grupos. Entretanto, na hora da atividade escrita no quadro, automaticamente, movimentam suas carteiras de forma que fiquem distribuídas umas atrás das outras, posição esta que dificulta a troca entre elas e portanto tende a ser exercida em práticas docentes **tradicionais**³. Esta atitude parte das crianças, sem ordem da professora e a associamos à concepção do que seja o "dever" da escola, isto é, do que seja realizar uma atividade considerada escolar. Para ser escolar, as posições das carteiras dos alunos também precisam estar em fila, umas atrás da outras. Este fato acontecia diariamente e portanto, nos pareceu bastante significativo. As crianças também cobravam da professora os tipos de atividades que gostariam que ela propusesse para a turma, ou aquelas que não consideravam "atividades escolares" e que achavam que estariam perdendo tempo ao executá-las. Foi o caso de uma pergunta da professora às crianças, ao iniciar a aula.

(3) Nos referimos aqui à concepção de conhecimento individualizado, na qual se acredita que a discussão atrapalha o processo de transmissão dos conteúdos.

(SL) " - Quero saber quem assistiu o jornal sabe sobre a cólera?"

(RUB) " - Quero não, quero dever no quadro!"

No segundo caso, a professora solicita dos alunos que copiem a referência bibliográfica de um texto que havia trabalhado, e após copiá-lo e discuti-lo EDI afirma: "se todo dia fosse assim!". Notamos aqui que tanto a "cópia" quanto o "dever" fazem parte das impressões das crianças sobre educação. De fato as crianças tinham uma postura mais exigente com SL, pelo fato de terem idades maiores e precisarem usar seu tempo na escola de forma o mais produtiva possível, já que este tempo poderia ser empregado em alguma atividade que lhe trouxesse retorno financeiro. Além disso a prática da professora em constantemente solicitar das crianças suas responsabilidades perante o processo educativo, também contribuía para essas posturas.

Havia o incentivo das professoras NL e SL perante a autonomia da criança naquilo que ela desejaria fazer. Interpretamos essa dependência das crianças com relação à professora, como causada, ou pelas experiências anteriores em casa e/ou em outras escolas, ou mesmo por uma série de impressões que elas trazem sobre o "fazer" na escola a partir de um "mandado" da professora (representações das crianças sobre a escola). A escola tem uma grande contribuição frente a esta atitude de submissão das crianças. Agora a escola passa a tentar desmanchar a produção de submissão que faz, com o objetivo de realizar uma educação que respeite a criança enquanto sujeito do processo educativo e histórico-social. Realizar uma educação com bases construtivis-

tas exige essa "quebra", processo que não é fácil embora as professoras tentassem fazê-lo. A autonomia incentivada não se restringia apenas ao deslocamento no espaço físico, estava presente também no que se refere ao pensamento da criança. Havia o estímulo aos aspectos relativos à criatividade na oralidade, em músicas, na escrita e na leitura, no desenho. A troca, também estimulada nestas atividades, era imprescindível sendo dispensada apenas nas avaliações semanais, ocorridas ou pelo teste de quatro palavras e uma frase ou pelo ditado. Essa autonomia remetia as crianças a tomarem atitudes de "autoridade docente", como por exemplo pedir silêncio ou explicar atividades ao colega. Presenciamos no início do ano uma proposta da professora SL para que as crianças pudessem dizer o que queriam aprender na escola (Ver Quadro 3). Após devolver "a pesquisa" sob forma de quadro estatístico, notamos que a matemática foi a atividade preferida, talvez em função das experiências cotidianas que as crianças têm com essa área de conhecimento. A professora, por outro lado revelou-nos sua dificuldade para lidar com a matemática, ou porque não sabia trabalhá-la ou porque as crianças resolviam imediatamente todas as questões propostas. Contrariando as próprias falas das crianças o quadro revela os seus interesses pela dramatização e pela escrita de histórias, apresentando, então, mudanças em suas representações sobre a escola. Essas atividades, não tão presentes na maioria das classes de alfabetização, são interessantes à medida em que assumem uma postura de escuta do aluno que aprende, além de trazer o quadro como mais um tipo de suporte de texto. O aluno vai aos poucos tornando-se sujeito do processo de aprender na escola.

QUADRO 3

ATIVIDADES PREFERIDAS PELOS ALUNOS

| ATIVIDADE | NUM. ALUNOS |
|-------------------------|-------------|
| Matemática | 21 |
| Comunicação e expressão | 07 |
| Desenho | 12 |
| Dramatização | 02 |
| Fazer estórias | 11 |
| Escrever livros | 02 |
| Tirar dever do livro | 03 |
| Tirar carta do livro | 01 |
| Fazer contas | 07 |
| Fazer provas | 03 |

Fonte: Observação em sala de aula.

Não foi à toa que constatamos o aluno MIS apontando para o relógio e o mostrando a SL, indicando o horário do recreio e que portanto, fizesse atividades; ou mesmo a turma recusando uma música construída pelas professoras, propondo eles próprios, outra alternativa.

A condição de sujeito do aluno na escola também se dava no que se refere ao manuseio do material escrito. Havia uma produção constante de leitura e de escrita de bilhetes e poesias entre eles, para a professora e para nós. Também realizavam leitura de cartilhas.

A professora estava atenta a esses usos de leitura e escrita pela criança, especialmente aos usos funcionais, ou seja, aos usos da leitura e da escrita no cotidiano extra-escolar. NL relatou-nos, quando uma criança lia Gibi, por exemplo, no recreio (fora do espaço da aula). Entretanto, percebemos que estes usos não se constituíam critério avaliativo da criança enquanto leitor, ou seja, enquanto usuário da escrita em sua vida.

No que se refere à escrita havia reflexões constantes das crianças sobre palavras que não tinham circulado na sala de aula. Essa atitude relacionava-se com a postura da professora que, embora trabalhasse com as unidades lingüísticas (letras, sílabas e frases) não admitia a complexidade gramatical em se tratando do estudo das palavras. O que valia era a palavra desafiadora pelo e para o aluno. Um exemplo dessa prática das crianças foi o caso de uma atividade complementar de uma "pesquisa" feita pelas crianças sobre doenças, onde a proposta era: a partir do nome de uma doença escrita num cartão as crianças dramatizariam para a turma os seus sintomas. Elas, ao receberem os nomes escritos, os trocavam para que todos os integrantes do grupo pudessem ler todos os cartões (instrução dada pela professora). Além disso, as crianças resolveram colocar uma ficha em cima da outra, para ver que nome formava. Foi o caso do nome "desidratação de dente" formado por um grupo que pediu a leitura da professora. A professora assume aqui o lugar de saber e é a confirmadora das questões das crianças, através de sua leitura. Isto nos revelou uma experimentação construtiva através da escrita.

3.3.2 - As intervenções didático-pedagógicas no processo alfabetizador

A maioria das intervenções individuais de ML se refere à organização do espaço e da grafia, ficando quase nulas suas questões nos aspectos conceituais da escrita da criança. A coordenação motora merece, para a professora, um destaque no processo de alfabetização, enquanto período preparatório. É ML quem nos fala:

" - *Eles não tinham coordenação motora, sabe? Passei mais de mês com coordenação motora*".

Isso não quer dizer que a professora, embora intuitivamente e através das trocas no recreio com as outras professoras, não se desse conta de algumas características da hipótese das crianças. Isto aconteceu quando nos mostrou escritas espontâneas de crianças em nível silábico-alfabético. Embora não soubesse o que fazer com "aquilo"⁴, falava-nos que entendia o que a criança havia escrito quando estava junto dela e que faltavam algumas letras ou mesmo trocavam letras, diferentemente de nossa escrita. Aqui ela já percebia uma etapa de construção da criança.

Trabalhava com dificuldades gramaticais, gradativamente começando com letras, depois sílabas e por fim palavras e frases, que nos permite inferir que se fundamenta no **método sintético**⁵ de alfabetização. A valorização é dos aspectos sintáticos em detrimento dos semânticos, especialmente, das unidades lingüísticas. Trabalhava portanto com letras minúsculas e maiúsculas, substantivo próprio, ordenação de palavras e frases, complemento de palavras com sílabas.

Nesta última forma de atividade a professora intervém no sentido de obter respostas das crianças sobre a denominação das unidades lingüísticas. Por exemplo, ela pergunta:

(4) A sua solicitação por orientação escolar é mais do que justa, pois quem sabe lhe seria bastante útil na tentativa de resolver as questões relativas à aprendizagem.

(5) O método sintético de alfabetização "(...) parte do elemento para o todo, isto é, da letra para a sílaba, da sílaba para a palavra" (Oliveira & Monteiro, 1979, p.35). O caminho a ser percorrido na alfabetização vai das partes para o todo, concebendo a escrita como transcrição gráfica da oralidade. Parte-se do pressuposto, portanto, de que a pronúncia "correta" do som é fundamental na aprendizagem da escrita. Nesse sentido, "(...) ler equivale a decodificar o escrito em som" (Ferreiro & Teberosky, 1987, p.19). O método analítico, defendido por Decroly, enfatiza, contrariamente, a análise posterior dos componentes. Em ambos os métodos, o desconhecimento da construção de hipóteses sobre a lecto-escrita pela criança se faz presente, embora a ênfase em um e em outro seja, respectivamente, auditiva e audiovisual.

(Professora) " - Qual o nome do pedaço?" (se refere à sílaba CA)

(Criança) " - SA."

(Professora) " - Sílaba. Tem 5 sílabas."

Este tipo de informação, a nosso ver, no momento não será muito útil para a aquisição da linguagem.

As **intervenções grupais** de ML davam-se na maioria das vezes durante as atividades gráficas feitas no quadro. Essas assumiam basicamente a seguinte seqüência:

- Cabeçalho escolar (nome do grupo e do aluno);
- atividade de escrita e de leitura de um texto seguida de um exercício de interpretação do texto;
- após cópia dessas atividades no caderno havia sua explicação pela professora;
- ato de responder o exercício pelas crianças, onde a professora nesse momento realizava a intervenção individual, algumas vezes recorrendo ao quadro;
- correção no quadro, seguida de auto-correção das crianças no caderno.

Percebemos portanto, que a professora também não apresentava intervenção estática, pois essa intervenção sofria modificações que variavam desde a escrita controlada de palavras e frases (por exemplo os exercícios de ordenação) passando pela proposta de escrita espontânea, embora sem a intervenção necessária sobre esta, até a proposição de problemas (por exemplo a escrita de uma palavra) para as crianças resolverem, sozinhas ou com ela, apesar de, em seguida, recair sobre suas evoluções, não respeitando as resoluções das crianças ao impor à sua. Falamos aqui do respeito pela hipótese da criança, mas sem tomá-la como totalizadora do sistema de leitura e de escrita. Ou seja, continuamos concebendo a hipótese da criança como parcial em relação a um sistema mais global que é a escrita ortográfica.

Quanto às atividades realizadas em grupo, em número de 3 durante a nossa estada na escola, restringiam-se à matemática. O entusiasmo das crianças era notável, como também o estabelecimento de trocas de idéias, de concepções e de saberes. Houve primeiramente o jogo com material concreto e sua posterior sistematização, caminho que a escola geralmente faz de maneira inversa. Essa atividade constituiu-se num avanço da postura de ML, entretanto não se deu nas outras áreas de conhecimento.

As intervenções da professora NL, embora diferentes conforme o estágio de cada criança, apresentavam um aspecto central, que era a colocação de um problema para ser pensado e resolvido pelas crianças. Tinham como base o questionamento dos aspectos conceituais em detrimento dos aspectos relativos à coordenação sensório-motora. NL nos coloca que:

" - Eu considero importante é realmente onde a criança se encontra pra eu, a partir daí, propor atividades para ela. As hipóteses... eu levo em conta as hipóteses."

E continua:

" - Você pensar em atividades que faz com que a criança pense sobre a escrita, reflita e ela evolua."

A intervenção enquanto ação didático-pedagógica com o intuito de fazer a criança avançar é uma das grandes dificuldades das professoras.

SL nos coloca que a intervenção ainda é uma dificuldade sua:

" - Intervir, em como intervir, em que momento e como, e essa dificuldade ainda continua" .

NL tratava das unidades linguísticas, porém diferentemente da forma como a professora ML fazia. Não se questionava primordialmente os nomes dessas unidades, mas o que as constituía.

Por exemplo, não se perguntava se SÂ era uma sílaba ou frase, mas que letras estavam presentes e/ou como se lia esta sílaba. Os aspectos conceituais, reconhecidos pelas hipóteses das crianças, eram tidos pela professora, como diferentes de acordo com as unidades linguísticas⁶. O modelo da palavra, fornecido pela professora, é colocado para as crianças para efeito de confirmação de suas resoluções. Isto é feito paulatinamente e através de "pistas" que permitem a reflexão das crianças diante de suas tentativas. Esse **esquema interventor** seguia a seguinte sequência:

- Proposição de um problema pela professora;
- Fornecimento de pistas pela mesma;
- Reflexão e proposição de soluções pelas crianças;
- Confirmação com um modelo pela professora;

Em alguns momentos omitia-se um ou outro passo desse esquema . O seu uso era predominante pelas professoras NL e SL. Estas, de maneira geral tinham **intervenção global**, isto é, dirigiam-se ao grupo e, ao mesmo tempo, individualmente e/ou em pequenos grupos, sempre partindo dos problemas e níveis psicogenéticos das crianças. Era precedida de discussão oral no grande grupo, buscando contextualizar o assunto do dia a ser estudado. Após essa primeira etapa passava-se para o momento onde os grupos se dividiam para realizarem atividades iguais e/ou diferenciadas. As atividades escritas no quadro assumiam uma posição complementar ou de reserva, onde quem terminava uma tarefa se dirigia a elas. Diferencialmente distribuídas conforme os níveis, as

(6) Possivelmente essa idéia de NL seja derivada dos estudos que realizou no GEEMPA - Grupo de Estudos em Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação -.

crianças com escrita alfabética, silábico-alfabética e ortográfica, passavam por exemplo, a reconstruir histórias lidas em livros próprios desenvolvendo inclusive seus aspectos gráficos (posição do título e do autor, por exemplo). A preocupação aqui também era com a expressão de opiniões, através da escrita, sobre a história lida, seja se tratando da atitude de algum personagem ou mesmo como a história poderia continuar ou ser diferente, dentre outras alternativas. Havia o interesse na justificativa da resposta da criança, oral ou escrita em um espaço da atividade gráfica no quadro.

SL diferenciava-se de NL em alguns aspectos.

Os níveis psicogenéticos não se constituíam a base para tais procedimentos, diferentemente de NL, muito embora houvesse o respeito pelo aluno como construtor do conhecimento e que para tanto necessita agir sobre o objeto a ser conhecido, ajudado por outros colegas. O conhecimento da psicogênese pela professora deu-se a partir de discussões realizadas pelas próprias colegas de trabalho que a utilizavam na alfabetização e em congressos propostos pela Secretaria de Educação Municipal. De forma que ela sabia brevemente algumas características, no que se refere aos níveis conceituais. Entretanto as intervenções se baseavam nas dificuldades que as crianças apresentavam, individualmente e no grande grupo. Também não fazia muito sentido o uso da psicogênese pois as crianças em sua maioria eram alfabéticas na leitura e na escrita, sendo o momento de sistematizar conhecimentos em torno da ortografia.

Vejamos agora alguns exemplos práticos do esquema de intervenção.

Para exemplificar o esquema global, relataremos uma experiência ocorrida na sala de NL durante uma atividade de "pesquisa" feita pelas crianças sobre as doenças existentes no bairro. A professora no dia seguinte resgata-a e a retoma na aula. Essa pesquisa partiu do **tema gerador**⁷ SAÚDE surgido após o planejamento anual, por causa da epidemia da cólera na região. Isto nos revela a integração de conteúdos a serem desenvolvidos no currículo escolar, a partir das necessidades históricas da realidade. Como NL e SI se propunham ao resgate da medicina caseira, também se preocupavam com as soluções que os sujeitos atribuíram a tais necessidades, por exemplo os chás. Percebemos ainda a flexibilidade presente na noção das professoras sobre planejamento a partir das modificações em função do contexto.

Ao resgatar a atividade a professora pede que as crianças, a partir do questionário de que dispunham, ajudem-na a preencher os seguintes quadros na lousa:

| <i>Nome da Criança</i> | <i>Nome da Doença</i> | <i>Sintomas</i> | <i>Remédios</i> |
|------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|
|------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|

Após várias crianças terem relatado, a aluna JAN fala da doença dor de cabeça. Ao escrevê-la no quadro a professora questiona a turma:

(Professora) " - Como se escreve o ÇA?"

(Crianças) " - SA... CA... ÇA."

No tópico sintoma da doença JAN se refere à dor de cabeça e à febre. Como remédio ela citou anador. A professora intervém novamente:

(7) Termo de Paulo Freire (1986).

(Professora) " - Anador o quê? Comprimido... injeção?"

Notamos que primeiramente a professora exercitou uma das funções da escrita que é o registro de experiências do cotidiano, além de estabelecer uma relação entre a oralidade das crianças e a escrita no quadro, o que pode fazer evoluir as crianças que se encontram em hipóteses pré-silábicas. Na primeira sentença a professora propõe o problema: a escrita da sílaba ÇA da palavra CABEÇA. Ao pedir a especificação do tipo de anador, ela exige das crianças uma reflexão sobre suas respostas e suas experiências, ampliando-as caso não soubessem da existência desse remédio em diferentes apresentações, comprimido, líquido. Notamos, ainda, que as respostas das crianças embora estando incorretas (CA, SA) ou mesmo incompletas (apenas anador) não foram reprimidas pela professora, pois ela colocou em jogo apenas sua confirmação, com o modelo social CABEÇA no quadro, permitindo que as crianças se autocorrigissem através de comparações. Ela ainda fez uma discussão ortográfica quando uma criança perguntou se tinha R na palavra ANADOR. Ao responder a professora nega a escrita como retrato ou transcrição gráfica da fala, pois lhe disse:

"A gente tem o R, mas a gente não fala o R!"

Demonstrando, ainda, clareza nas diferenças entre leitura, fala e escrita, a professora intervém no processo quando MAR falou que os sintomas da papeira eram "(...) dor aqui" (referindo-se ao queixo). Ela questiona:

(Professora) " - Se eu escrever "dor aqui" vocês vão entender quando lerem?"

Ela se refere ao fato de que, na escrita e na leitura, inexistente o contexto imediato entre falantes. Quis mostrar a necessidade de lidarmos com outras regras, resgatando o caráter generalizante da escrita e portanto comunicativo, onde interlocutores de diferentes contextos poderiam ler um texto produzido em outro. Na escrita inexistente o que Van Dick (1992) chamou de **contexto de ocorrência**, ou seja, as relações sociais estabelecidas entre o produtor do texto e o interlocutor a quem o texto se dirige, no ato imediato em que o texto é produzido⁸.

Apesar de o modelo ser dado pela professora, explicitamente quando uma criança perguntava como se escreve tal palavra ou indiretamente, através da leitura, da escrita de uma criança (por exemplo a professora teria lido literalmente SRPO e não sarampo) ela reconhecia que o modelo, dependendo do contexto da intervenção, não era forte o suficiente para permitir a desequilibração da hipótese da criança. Ela nos explicou isto, diante da escrita de CRI:

(Professora) " - Olha Roberta, o nome SINTOMA tá no quadro, mas CRI fez assim! (referindo-se à escrita CITOMA) ".

Apesar desse reconhecimento ela insiste na intervenção até que um dia o desequilíbrio ocorra. Por trás dessa idéia da professora sustenta-se uma concepção de Ferreiro (1986) segundo a qual nem toda informação é de imediato assimilada por uma criança, pois depende das estruturas cognitivas para que o meio exerça ou não a pressão sobre o sujeito que aprende, permitindo a acomodação.

(8) NL tocou ainda no aspecto da funcionalidade da escrita ao solicitar da aluna PAT a leitura da bula para identificar o nome do remédio.

Por outro lado a cópia aparecia na escola enquanto resultante da defasagem em que o aluno se encontrava, quando não admitia mais sua hipótese como verdadeira e ao mesmo tempo, ainda não concebia outra que fosse mais totalizadora da realidade da leitura e da escrita.

SL e ML percebem sua utilização positivamente, desde que a criança utilize o texto como atividade de leitura. Neste sentido, SL nos fala que:

" - ... ao copiar a criança exercita a leitura".

Para SL, a cópia constituiu-se num resquício de uma abordagem empirista de conhecimento e convive com outras práticas educacionais em busca da abordagem construtivista ou histórico-social. Não se tratando exatamente da cópia, pois existe o aspecto afetivo-emocional, aqui também aparecia a memória global de palavras que assumiam significado particular para a criança. Essas palavras, se por um lado não revelavam realmente a hipótese da criança, pois não deixavam de ser memorização, por outro lado assumiam a posição de mais um recurso que a criança tinha para desconcertar as demais construções de palavras, que, ao contrário destas eram efetivamente baseadas em suas concepções. Ferreiro (1986) faz referência ao nome próprio enquanto uma forma fixa que a criança tem e que assume papel fundamental nesse processo. Esse nome, identificador da criança, também seria uma forma de palavra memorizada globalmente. Na prática, essas palavras eram memorizadas muitas vezes a partir do trabalho feito com histórias, músicas e ditados. Para evitar cópia, as professoras dosavam a troca entre os alunos em pequenos grupos quando provocava o abafamento da hipótese da outra

criança. Foi o caso da ajuda de ADE à CLE, onde a professora entrevistou e sugeriu que deixasse CLE tentar fazer a atividade. As discussões das crianças durante a troca, às vezes eram exageradas, provocando as mais diversas formas de resolução das crianças perante os problemas que lhes eram propostos ou que eles mesmos se propunham. No exemplo específico JOS, que estava em hipótese silábica com valor sonoro em palavras, durante um ditado na sala feito pela professora realiza a escrita da palavra SARAMPO. Sua escrita inicial, BIXH, para a palavra ditada permite-nos identificá-la como hipótese silábica, porém apresentando conflito com a idéia de um mínimo de 4 caracteres para que algo possa ser lido⁹. Notamos, ainda, que nesse momento a escrita perde inclusive o valor sonoro da hipótese silábica, que relacionamos com o **desenvolvimento real** de que fala Vygotsky (1991a) caracterizado pela escrita independente de problemas. A partir da intervenção da professora veremos o **desenvolvimento potencial** de JOS, onde ele avança em sua hipótese. A professora não percebeu que os colegas de JOS, em hipóteses mais avançadas não aceitavam sua escrita, apagando-a. JOS em conflito começa a chorar e o desespero toma conta da sala.

A professora se aproxima e solicita a JOS:

(Professora) " - Escreva do seu jeito!"

(JOS escreve) " - S R P (se referindo à SA=S, RA=R, PO=P)"

(Professora) " - Não tem o O para formar o PO?"

(JOS escreve) " - O, ficando a escrita SRPO."

A professora sorri e nos fala:

"...igual já está em conflito, tá vendo?"

(9) Ferreiro (1986) nos fala do estabelecimento, pelas crianças, de três a quatro caracteres na hipótese de quantidade mínima da escrita.

A intervenção da professora revela-nos o quanto a criança é capaz quando está com um outro "mais conhecedor", pois agora JOS passa a apresentar características da hipótese silábico-alfabética. Os colegas, por sua vez não aceitaram ainda a escrita de JOS. A professora relutou e lhes falou:

" - Quando ele pensar de outro jeito ele faz!"

Aqui existe a preocupação com o respeito às diferentes concepções e mais ainda, a educação para que os colegas também o façam, muito embora NL assumia uma postura desequilibradora dessas concepções. É importante observarmos que havia grande defasagem entre a escrita da maioria da turma, que variava entre alfabética e ortográfica, e a escrita de 6 crianças (entre as quais JOS) que tinham assistência particular pela professora. O choro era a linguagem que falava por essa defasagem de hipóteses.

Detalhadamente, havia momentos em que não se ofereciam pistas para a construção de palavras (o problema). Foi o caso de FLA que perguntou à SL como era a escrita da palavra AIDS, por causa do trabalho sobre doenças e remédios, em função da epidemia da cólera na Paraíba. A professora intervem:

(P) " - Como você acha que escreve?"

(FLA) " - AIDIS..."

(NIS e RUB corrigem) " - AIDS (a professora confirma com a cabeça)".

Neste caso o problema parte da criança. A participação natural dos colegas na escrita remete-nos a possibilidade e a naturalidade da troca no processo de escrita de palavras. SL por sua vez não assinala a proposta de FLA como errada, apenas confirma a escrita ortograficamente correta. Não houve necessi-

dade do fornecimento de pistas por SL, pois os colegas lhe "roubaram" essa tarefa ao colocar em jogo suas concepções.

A proposição de pistas para a resolução da palavra MELHORAR, solicitada por MUR, vem no exemplo a seguir. Essa palavra estava sendo escrita por MUR numa produção textual proposta pela professora, a partir de um cartaz onde havia uma figura do mapa do Brasil, aparentemente sentado numa mesa e o médico examinando-o. A proposta inicial era fazer a leitura não verbal, quer dizer, recorrer a outros sinais que não as letras. SL inicia a discussão em sala:

(SL) " - Vocês vão descobrir o que está dizendo o cartaz!"
(Crianças) " - O Brasil está com cólera... A Terra está com cólera... O homem está examinando... O homem está examinando para ver se tem pessoas com cólera... O Brasil está chorando por causa da AIDS, da cólera, da pneumonia..."

A professora interrompe a escrita dos dizeres das crianças na palavra pneumonia e pergunta:

(Professora) " - Só tem cólera?"
(MUR) " - Tem cólera no presídio de Monte Santo. Tem sarampo, papeira..."
(MIS) " - E etc (referindo-se ao complemento após a palavra pneumonia)."
(Professora) " - O que é etc... pra quê? ...Quem é que adocece? Por quê?"
(MAR e MIS) " - Os favelados... Porque não têm comida boa, comida saudável, não ganha dinheiro... ganha pouco e não dá pra comprar comida boa... fica doente."
(GER) " - Porque não tem o que comer".

Após a escrita destas alternativas, SL escreve à parte, no quadro:

" Quem mais adocece:"

- favelados;
- meninos de rua;
- os que vivem catando lixo".

Após essa discussão, SL faz o fechamento da intervenção oral, retificando que "(...) vocês aprenderam que o país tá doente porque o povo é pobre e tem muitas injustiças". O fechamento marca o fim da contextualização do assunto, através da discussão, e abre caminho para a atividade gráfica. Trata-se da escrita de um texto sobre o gráfico, com a explicitação das opiniões das crianças e das justificativas possíveis para a situação. Aqui já se percebe a tentativa de SL para estabelecer uma relação entre o objeto ou a imagem, e o texto (Teberosky, 1989). Por fim se colocaria como o país poderia ser diferente. É nesse contexto que MUR pede a confirmação para sua escrita da palavra MELHORAR. Mostra a SL a palavra "MENLHORAR". Neste caso ele já assimilou a escrita do LH, onde geralmente as crianças ocultam o H. A professora intervém:

(Professora) " - Tem uma letra que não precisa !" (e pronuncia novamente a palavra).

(MUR) " - É o 'R'!"

(Professora) " - O 'R' tem."

(MUR) " - O 'N'. (apaga o N e a palavra fica correta)."

A primeira colocação de SL é a pista da professora, ajudada pela pronúncia. Ao pronunciar coloca a oralidade como recurso para a escrita. O modelo não foi dado em nenhum momento da intervenção. Só as pistas resolveram o problema, além da leitura de MUR da escrita que realizou. MUR a partir da intervenção com SL foi construindo o próprio modelo, por exclusão de alternativas: a primeira foi o R e por fim o N. De qualquer modo, conforme Teberosky:

"Os modelos estão sempre presentes na cabeça da criança, com a presença real ou versão diferida. O professor pode utilizá-los para obter uma cópia passiva ou para formentar um confronto e, portanto, provocar conflitos e resoluções" (Ibidem, p.36).

A proposta de atividade pela professora mostra primeiramente a adequação dos conhecimentos abordados na escola, à realidade histórico-social com suas necessidades imediatas. Entretanto a professora força as crianças no sentido de pensarem outras doenças que não somente aquelas que atingem o contexto do bairro. As crianças por outro lado demonstram-nos o quanto entendem o contexto no qual vivem, quando relacionam as doenças com o espaço onde elas acontecem. Além desse aspecto, demonstram boa capacidade de leitura não verbal e a adequação das informações ditas oralmente com a imagem. MIS ao citar o termo "etc", faz-nos perceber o quanto se aprende sobre a leitura e a escrita em espaços fora da escola, pois esse dado não havia sido tratado na sala. Na questão feita às crianças sobre "Quem adocece" SL traz-nos a natureza de suas questões no ato de interventor. Se para NL elas dirigiam-se ao campo cognitivo (embora não ignorasse os aspectos sociais) para SL ocorre a **predominância** das preocupações com esses últimos. Isso também implica que ela dê menos prioridade aos aspectos cognitivos. Resumindo, ambas tratam desses aspectos citados, porém em cada uma predomina, ou o aspecto cognitivo (NL) ou o aspecto social (SL). As formações acadêmicas¹⁰, a trajetória pessoal de classe trabalhadora, a ideologia e as visões de mundo, interferem nessa predominância. O relacionamento cara a cara que SL mantém diariamente com os alunos, pois mora no mesmo bairro, é um fator contribuinte, na dos sujeitos da Ramada I e II. Ao responder "quem adocece e por quê adocece" as crianças apresentam-nos a clareza com que

(10) Ver o capítulo "Quem eram as professoras?". Recordem que SL cursa Ciências Sociais e que NL cursou Licenciatura Plena em Pedagogia especializando-se na alfabetização.

identificam os problemas da realidade. Isto faz-nos pensar a necessidade e a possibilidade de se **conectarem os conteúdos escolares com as práticas sociais** desses alunos, concretizando-os no processo de alfabetização. SL realiza essa conexão, ainda, ao propor "Como poderia ser diferente" medida em que lhe possibilita o maior conhecimento sobre as demandas para que as crianças escrevam suas alternativas e sugestões no texto. Provoca a utopia. Utopia não no sentido daquilo que nunca poderá vir a ser, mas em termos de sonhos e de perspectivas para o futuro, sem os quais não teríamos razão de viver. Embora os textos não tenham sentido prático imediato, por exemplo, de influenciar a forma como o governo trata o Brasil, têm um sentido prático a longo prazo pois fazem as crianças pensarem sobre o que se faz a partir daquilo que se poderia fazer. A utopia avalia em certo sentido a realidade. Gramsci(1989) atribui essa função ao novo dirigente, já que ele seria aquele intelectual que mesmo não estando na posição de dirigente teria condições intelectuais de assumi-la. O novo dirigente também avalia as atitudes do dirigente efetivo, na posição de governo. É neste sentido que consideramos educativa a proposição de SL.

O fornecimento inicial do modelo pela professora também se constitui uma forma de intervenção. Ao pedir que as crianças escrevessem a palavra MULHER em um álbum, SL entrega revistas que quando recortadas preencheriam o seguinte esquema:

A MULHER - TÍTULO



GRAVURA

AUTOR(A) - NOME DO(A) AUTOR(A)

Esta era a capa do álbum. Após terem sido contextualizadas sobre o assunto com o depoimento da mãe de MIS, as crianças realizam a atividade. À nosso ver, o modelo exposto no quadro (A MULHER) rompe a etapa onde a criança depara-se com um problema e fará tentativas para resolvê-lo. Essa mesma atividade foi planejada e feita por NL, entretanto o modelo foi apresentado como síntese das discussões entre a professoras e as crianças (diferenciação na intervenção de NL e SL). A postura de SL abriu espaço para a cópia.

A professora nota a atitude da cópia e agora, contrariando sua percepção anterior, age desaprovando-a ao mesmo tempo em que a conceitualiza como o momento em que a criança se depara com o desafio, não querendo ou não conseguindo enfrentá-lo. RUB exemplifica bem essa situação quando se dirige à LUC e pergunta: "tu tem a história pra gente escrever?" Ela se refere à atividade mimeografada que lhe exigia uma produção textual. Para fazê-la, consulta na pasta de atividades de cada criança, os textos relacionados com a temática que se trabalhava em sala. A questão é sabermos se ao consultá-los LUC e RUB fizeram cópia exata do texto ou os utilizou como pré-texto? Neste último caso é Teberosky quem nos ajuda ao colocar que existem dois tipos de textos ou de modelos:

"...por um lado, textos escritos convencionais (nos livros, cartazes ou jornais) e, por outro, modelos de textos orais (pré-textos ou textos elaborados antes da escrita), que podem servir de referência prévia ou de consulta posterior" (Cardoso & Teberosky, 1990, p.38).

O fornecimento do modelo a priori também se dava na intervenção frente aos aspectos convencionais da escrita. As crianças em hipótese de escrita alfabética tendem a reproduzi-la tal como

a fala, como sua entoação. SL olha a escrita de VÁL "SURGIUDE-
POIS" e retifica que "(...) são duas palavras separadas". Neste
caso, trata-se da compreensão dos aspectos convencionais da
escrita e que, a nosso ver, não transita necessariamente pelas
etapas de construção. Muitas vezes aprendemos tais aspectos
através da memória.

Em todas as intervenções didático-pedagógicas a leitura do
que se escreveu era a base do processo interventor. SL justifi-
cava esta postura afirmando-nos que quando as crianças não
conseguem ler ela lhes perguntava o porquê de não conseguirem
ler o texto: "...af eles notam que faltam letras. Ai começa a
correção". Havia um processo de autocorreção da criança perpas-
sado pela professora. Às vezes o riso ou mesmo um tapa na cabe-
ça, simbolizando a falta de atenção ou a "burrice" de não ter
escrito uma palavra corretamente, representava a capacidade de a
criança repensar e reelaborar sua própria escrita. As pro-
fessoras também apresentavam aspectos semelhantes na interven-
ção: quanto à forma de intervenção, individual e grupal; quanto
ao trabalho com as unidades lingüísticas, letras, sílabas,
frases e palavras; quanto à utilização do esquema interventor,
embora a natureza do problema proposto à criança fosse diferen-
ciado; e quanto à utilização da fala ou da pronúncia como um
instrumento para que o professor recolocasse o problema à criança
e para que esta repense o problema proposto.

3.3.3 - Variantes dialetais das crianças e as posturas docentes

As posturas docentes frente ao falar do aluno davam-se de
diferentes formas:

- Relacionando a escrita como transcrição gráfica da fala;
- Concebendo uma relação entre a escrita e a fala, porém cada qual com suas variações quanto às **circunstâncias de uso** (Goodman, 1987) e varia quanto à forma dita e escrita de uma mesma palavra.

A professora ML compara a pronúncia de uma palavra com sua respectiva escrita, demonstrando a concepção de transcrição fonética. Quando o aluno leu a palavra escrita **PROBLEMA** como [POBREMA] ela recorreu à palavra escrita e perguntou se tinha R no lugar do L. Embora esta atitude possa alertá-lo para a forma escrita correta da palavra, a professora não concebe a fala enquanto social, ou seja, que varia conforme o contexto no qual se insere. Quando lemos palavras, fazemo-lo através da oralidade. Muitas vezes não sofremos o processo de decodificação e atropelamos as palavras que nos são familiares, transpondo a leitura à fala. Aliada a essa concepção da professora, podemos inferir que para ela se existe escrita correta, isso também é válido para a oralidade. Num diálogo com a aluna FRA:

(Professora) " - A palavra é CEBOLA ou CIBOLA?"

(FRA) " - CIBOLA."

(Professora) " - Eu falei a palavra certa, mas vocês é que escolhem se é CI ou CE."

(FRA) " - Pia o medo!"

Podemos observar que a professora colocou o problema para ser pensado pela criança, e ainda após a escolha da criança (CIBOLA) ela embora constrangida a aceitou. Quando se refere a palavra certa fá-lo em relação à fala correta, mas podemos pensar que ela já aponta implicitamente para o valor social da variante dialetal padrão. Por outro lado a última colocação da criança "pia o medo!" revela seu conhecimento sobre o que é valorizado pela professora. Ela brinca com as respostas para

"testar" a professora, apesar de nesse caso ML falar realmente CIBOLA. A nosso ver lhes faltou quebrar a concepção de transcrição fonética ou gráfica; apresentar à criança diferentes recursos para se expressar: a escrita, a fala e a leitura, todas com suas regras específicas. Nesse caso particular a professora não colocou para a criança, por exemplo, que "quando falamos de tal forma escrevemos desta maneira", embora o respeito pelo falar de nosso aluno não nos permita desconsiderar a supervalorização da variação padrão em detrimento desta. Estamos tendo como sustentação teórica para esta postura os fundamentos de Eglé Franchi (1988) onde a autora coloca-nos a necessidade de fazermos um levantamento da oralidade do aluno, variável de região para região, e a partir desse conhecimento lingüístico exercitarmos sua equivalência na escrita. No nosso exemplo há a troca do L pelo R, além da negação do R na sílaba PRO da palavra PROBLEMA. Essas trocas conforme a autora não acontecem em apenas uma palavra, mas se estendem a uma série de palavras com características semelhantes. A questão é se o nosso professor tem condições teóricas para fazê-lo. Pensamos que não, mas devemos, apoiados na lingüística e nas trocas entre professoras, tentar fazê-lo.

A professora NL trata as variações lingüísticas dos alunos ao combater o artificialismo na leitura.

A fala é considerada correta com suas variações, desde que garanta a comunicação entre os falantes. A professora corrige GEO, quando ele por sua vez corrige um colega:

(GEO) " - é FENEU e não PINEU!"

A professora intervém:

"(...) escrever é uma só, mas falar... Cada um fala como quer!"

Era no embate entre as variantes dialetais das professoras com as dos alunos que se revelavam os esforços mútuos de um compreender o outro no processo dialógico da aprendizagem.

Aqui o professor também é sujeito da aprendizagem, ao compreender tais variações e aprender a lidar com elas. Foi o caso do nome de uma doença que ADE e JUL sugeriram a partir da atividade de "pesquisa" das doenças:

(ADE e JUL) " - *Coruço!*"

À professora não entendeu a doença, mas prosseguiu pedindo que eles apresentassem os sintomas.

(ADE e JUL) " - *A garganta fica tampada... não fala direito... fica revirando os olhos... pra morrer!*"

À professora dá-se conta que a doença é convulsão. Intervém dizendo:

(Professora) " - *Essa doença também se chama convulsão.*"

O aluno aprende a variação padrão, escrita no quadro, ao mesmo tempo em que NL aprende a entender a fala das crianças. Aqui está presente a noção de que se pode representar, pela escrita, as diversas falas. As variantes são vistas enquanto parte constitutiva da cultura e que, portanto, atendem aos sujeitos que as constróem.

À professora SL partilhava dessa postura. Também pronunciava conforme seu falar uma palavra que o aluno dizia diferentemente. As crianças percebiam essa distinção e, às vezes, "mangavam" umas das outras, que nos permite inferir que elas reconheciam os privilégios sociais de uma outra variante dialetal,

na sociedade de classes. Neste caso, "(...) a transmissão ideológica foi eficaz; ela chegou ao receptor; a criança compreendeu que a diferença de pronúncia vai ligada a uma valorização diferente" (Ferreiro & Teberosky, 1987, p.253).

A nosso ver, nenhuma das professoras fez reflexões com os alunos sobre esse aspecto, apesar dos espaços terem estado presentes, como essa postura do aluno descrita acima.

Por fim, reconhecemos a necessidade de ensinar às crianças as variantes diferentes a variante dialetal padrão, devido ao valor social que lhe é atribuída e a necessidade de se tê-la para sobreviver na sociedade de classes. Isto não implica, de forma alguma, reconhecê-la como requisito que leva à aquisição da escrita e da leitura, tal como postula o método sintético. A ênfase na pronúncia "correta" dos sons traz implícita a concepção de transcrição fonética da escrita, impedindo que o aluno se aproxime dela com a competência linguística do falante que ele já é, podendo com isso construir analfabetos, e não, alfabetizados.

3.3.4 - As atividades gráficas no processo de alfabetização

Na verdade, as atividades propostas por uma alfabetizadora têm diferentes objetivos. Algumas se dirigem ao aspecto da compreensão da natureza do sistema alfabético, outras para que aprendam convenções sobre o uso da escrita (ortografia, pontuação, separação de palavras) e outras, ainda, para que se interprete e se use a escrita. Todas elas envolvem de qualquer modo a **natureza do objeto de conhecimento e a situação social de interação presente** (Cardoso & Teberosky, 1990, 39).

As crianças ao se apropriarem da leitura e da escrita realizam interações sociais durante esse processo. No entanto, além de construírem a leitura e a escrita, deparam-se com a própria estrutura das atividades escolares propostas. Têm que interpretar questões e enunciados, para que possam responder às atividades. Como se não bastasse, necessitam apreender os conteúdos veiculados no currículo acadêmico. Essa última necessidade requer mais habilidade do aluno, pelo fato de ele ter que ler textos escritos. Para fazê-lo, necessita levar conhecimentos prévios e lingüísticos para compreender o texto. Fazem parte, ainda, dos **usos escolares da língua escrita** (Rockwell, 1987) os próprios usos que os professores e os alunos fazem desse instrumento, muitas vezes extra-oficialmente (cartazes, revistas, diários de classe, agendas, dentre outros) e que contam como informação adicional.

De maneira geral, podemos dizer que as professoras privilegiavam um ou outro desses usos. A professora ML enfatizava o uso das **atividades escolares**. Já a professora NL exigia dados de

seus alunos sobre suas próprias **construções** da leitura e da escrita: suas hipóteses. SL sempre incluía nas atividades escolares quesitos que eram avaliativos dos **conhecimentos curriculares** trabalhados na sala. Algumas atividades foram partilhadas pelas professoras, possivelmente devido às trocas realizadas entre elas. É o caso da seguinte atividade utilizada por SL e ML:

a) *Junte as sílabas e forme palavras:*

Bai - xa = _____
xo = _____
xei = _____

Pu - xa = _____
xada = _____

Na interpretação de enunciados, IVA nos fala sobre a questão:

" - *Esse é bom. Pega o de dentro e bota o outro junto. Eu sei fazer*".

De maneira inversa, as crianças também percebiam que as professoras necessitavam interpretar enunciados. Foi o caso de uma escrita das crianças sobre o que gostariam de aprender na escola onde MIS e J.AIL discutem:

(MIS) " - *Ô, Zé, tu escreveu conta de tirar, e tia pensou que era tirar conta do quadro*".

As atividades gráficas das professoras NL e SL eram apresentadas precedidas por uma discussão sobre o tema.

Geralmente tinham nas atividades escritas um espaço de escrita livre, no sentido de expressar idéias sobre o assunto discutido e representá-lo conforme cada nível específico. Junta-

mente com o ditado oral ou escrito essa era uma atividade avaliativa do processo, feita semanalmente. Na hora em que se precisava desenhar, o aluno CRI assumia a direção, o que nos sugeriu a inversão de papéis no processo educativo, onde a professora e os alunos variam de posições na hierarquia. As professoras NL e SL tinham como auxílio para desenvolver tais atividades, cartazes, mapas, músicas e poesias, jogos educativos, dramatizações, bingos, ditados.

As atividades da professora ML iniciavam com a leitura de um texto e partiam das dificuldades que a professora considerava que os alunos apresentavam. Havia maior preocupação com as convenções da escrita. A intervenção frente às dificuldades era global, diferenciando-se de NL que as trabalhava individualmente.

As **dificuldades** eram sanadas, conforme ML, com a repetição da atividade, pois para ela a repetição gera aprendizagem por fixação. A nosso ver, deveira haver mudanças de estratégia na intervenção. Após constatar a não aprendizagem das crianças, a professora disse:

" - Corrijam que eu vou passar outro do mesmo jeito! Eu quero ver se num aprendem! "

Que a temática em dificuldade deva ser mantida, concordamos com ela. Discordamos quanto à estratégia usada por ML para lidar com a dificuldade. A repetição de uma atividade não se resumia apenas diante de uma dificuldade. No início do ano de 1992, mesmo os alunos já alfabetizados (que sabiam ler e escrever, pelo menos alfabeticamente) passaram novamente por atividades do período preparatório, com coordenação viso-motora.

A professora NL tinha atividades gráficas globais e/ou dirigidas às crianças conforme os níveis psicogenéticos (diferente de SL). As atividades dirigidas às crianças com hipóteses pré-silábicas 1 e 2, e silábicas, constituíam-se basicamente na exploração da letra inicial de uma palavra ou em jogos de completar os nomes com as figuras. Estes desequilibravam a hipótese silábica, na medida em, que por exemplo, quando ISA escrevia a palavra LARANJA começada por A, obviamente, ela não encontraria a palavra escrita dessa forma, mas iniciada com L, além de ter 7 letras, ao passo que teria na escrita de ISA apenas 3. Para as crianças com concepções pré-silábicas NL buscava trabalhar com a representação escrita das idéias ditas oralmente, tentando assim, explorar uma primeira relação da escrita com a emissão sonora, característica da hipótese silábica. Assim, por exemplo, pediu às crianças que recortassem figuras de seu interesse e escrevessem a letra inicial e o nome da figura. Iniciou-se, então, a discussão com as crianças, a partir da gravura de um boi:

(Professora) " - EDI, qual a letra?" (referindo-se às letras do nome boi).

(JOS) " - É um boi".

(ISA) " - O".

(JOS) " - B".

A professora escreve no quadro BO.

(Professora) " - A gente lê o quê?"

(Crianças) " - BO".

(Professora) " - Para formar o BOI?"

(ISA) " - L, I".

(Professora) " - Eu leio BOLI... é BOLI?"

(Crianças) " - Não".

(JOS) " - E." (referindo-se à letra E).

(Professora) " - Por que o E? Tem momento que a gente coloca o E e lê I, mas em BOI é o I mesmo!
- Se eu colocasse o OI, eu lia o quê?"

(ISA) " - BI".

(Professora) " - BI é B e I! Eu leio como?" (referindo-se a sua escrita OI).

(JOS) " - OI".

Quando ISA e JOS afirmaram que BOI se escrevia, respectivamente, com O e B, percebemos que tinham escrita silábica com valor sonoro, uma com vogal e outro com consoante. A professora iniciou a reflexão quando escreveu as duas letras citadas por ambos, juntas e sem excluí-las (BO) desequilibrando-os. A leitura seguida da escrita é importante, na opinião de NL, porque serve como recurso para desequilibrar ou confirmar a escrita já feita até então. Facilita ainda, na medida em que se pensa sobre a palavra (o problema) decodificando-a aos poucos para escrevê-la (BO... I... BOI). A repetição da palavra BOI provocou as crianças para que tenham sempre, como base de sua escrita, a oralidade da palavra no ato da leitura. Essa atitude pode levar EDI¹¹ (que aparentemente apresentava hipótese pré-silábica 2, ao escrever V para BOI) a refletir sobre a correspondência oralidade-escrita. A partir da proposição de ISA (LI) a professora não a reprimiu, embora sua leitura da forma escrita BOLI tenha provocado as crianças, levando-as a entenderem que aquela proposta não correspondia totalmente à palavra escrita BOI. A letra E, proposta por JOS, revelou para NL a hipercorreção entre as palavras escritas, com E e O no final e pronunciadas, respectivamente [I] e [U]. Nesse momento, a habilidade da professora foi vital, onde apenas a letra E lhe suscitou a leitura da hipercorreção do aluno. Sua colocação frente a esta foi, a nosso ver, positiva. Não havendo, enfim, outras propos-

(11) Nós e a professora não pudemos perceber, de fato, a hipótese de EDI, pois sua timidez e restrição para escrever ou falar era muito comum, nos dificultando.

tas, NL ofereceu para ser pensado seu modelo (nosso modelo OI) auxiliado pela leitura mais uma vez. A partir da leitura de ISA (BI) a professora mudou um pouco sua intervenção habitual, "dando-lhe", por assim dizer, o dado correto de que (BI) é escrito com B e I. Queremos dizer que existiram momentos em que a informação fora dada nua e crua, ao passo que, em outros, fora solicitado à criança que ela construísse o dado. Por fim, com a leitura novamente pedida, as crianças aceitaram a proposição de NL (OI) como parte da palavra BOI.

Em outra ocasião, aconteceu de a professora aceitar respostas das crianças, mesmo não sendo ortograficamente corretas, tendo em consideração sua evolução recente na hipótese construída. Foi o caso desse exemplo, tratando-se da figura de uma laranja:

(Professora) " - Como é o LA?"

(ISA) " - A".

(EDI) " - L".

A professora escreveu no quadro LÂ e perguntou:

(Professora) " - É o RAN?"

(ISA) " - N, A".

(Professora) " - Lê como?" (referindo-se a sílaba NA)

(ISA) " - NA".

(Professora) " - No RAN, o A vem primeiro (tipo de atitude crianças em hipóteses silábico-alfabéticas). É o JA?"

(JOS) " - G, A".

(Professora) " - Eu vou aceitar o G, A".

Porém, em seguida, NL substituiu o GA por JA e leu oralmente, estabelecendo a diferença entre as sílabas.

Observamos ainda o salto que EDI deu entre uma hipótese e outra, na escrita das palavras BOI e LARANJA, já relacionando nessa última o som da letra com sua grafia.

Algumas atividades gráficas específicas eram desenvolvidas objetivando a **sistematização ortográfica** da escrita, como por exemplo (Ver Anexo 1):

DOR DE _____ENTE T_____HOR

Quando por nós questionada, NL relatou-nos que o objetivo dessa atividade:

"(...) é para explorar a sílaba e sistematizar (denti) e a escrita dentel"

Consideramos fundamental a sistematização ortográfica da escrita alfabética por NL, pois faz parte das impressões de professoras que atualmente iniciam uma alfabetização construtivista, a negligência desse aspecto, passando-se ao outro extremo de aceitar toda e qualquer hipótese sem questioná-la.

Convém chamarmos a atenção para o fato de que nem todo erro constitui-se erro construtivo. Para ser construtivo, o erro precisa ser sistemático e indicar uma série de pressupostos cognitivos que através dele são revelados, além de ser apropriado pelo sujeito, a fim de superá-lo (Ferreiro & Teberosky, 1987).

Alguns autores¹² passam, inclusive, a oferecer um modelo de escrita errado e inexistente na sociedade letrada, pois falas existem muitas, porém escrita, só uma. Evidentemente que isso faz parte da caminhada das professoras rumo à alfabetização numa perspectiva construtivista. Aliás, também podemos relacionar essa "negligência" a partir do fato de a Psicogênese ter o pressuposto construtivista do desenvolvimento, e não o da apren-

(12) É o caso de Eglê Franchi (1980) onde discordamos da sua proposta de expor à criança duas formas de escrita, uma convencional e outra mais próxima de sua oralidade.

dizagem, o que implica a intervenção apenas naquilo que o desenvolvimento infantil permite. Na abordagem histórico-social, enquanto pressuposto da aprendizagem, a interferência do mediador é vista no sentido inverso: a intervenção leva à aprendizagem organizada, que, por sua vez, cria a zona proximal, interferindo no desenvolvimento (Vygotsky, 1991a). A nosso ver, o jogo da intervenção na hipótese da criança constitui o grande desafio da alfabetizadora, quer dizer, a hora em que se deve ou não, apresentar o signo linguístico (modelo) como tal, a hora em que se solicita à criança sua versão, e ainda, qual postura ter-se-á com essa versão, aceitando-a em alguns casos, questionando-a em outros.

Nas atividades gráficas, SL acrescentava o questionário e a autocorreção em duplas e/ou em grupos sobre as mesmas. Esse acréscimo a diferenciava de NL, que não usava essas alternativas. A correção também implica um tipo de leitura, e a troca era essencial nesse momento (Cardoso & Teberosky, 1990). Geralmente a leitura das palavras e dos textos escritos no quadro por toda a turma, era comum nesse processo. Ainda tinha lugar especial nos exercícios para as questões construídas pelas crianças. SL falava que "(...) quando você inventa, reforça o que já sabe", apesar das opiniões contrárias de algumas crianças, como MAR, que lhe dizia:

"(...) Não tia, tá fácil!"

O trabalho das professoras NL e SL com as **produções textuais** das crianças tinha como objetivo o estudo da gramática textual, no sentido de estabelecer as coerências local e global, referidas por Van Dick(1992). Conforme o autor, a coerência

local refere-se ao desencadeamento das sentenças do texto, muitas vezes garantida com o uso de elementos correferenciais, como por exemplo o uso de substantivos próprios, uso de pronome pessoal, de um sujeito oculto explicitado por um verbo na 3ª pessoa do singular. Por exemplo no texto a seguir, as palavras sublinhadas:

"Maria Lúcia foi à rua comprar um remédio. Chegando lá, ela não encontrou o remédio que queria. Voltou para casa descontente."

Já a coerência global garante a unidade temática do texto, ou seja, preocupa-se com o desenvolvimento de um assunto predominante. No exemplo, trata-se de uma menina que queria um remédio. Nem sempre os dois elementos estão presentes nos textos: um pode existir sem o outro, embora se perceba a incompletude da comunicação. Além desses recursos, as professoras buscavam questionar as crianças no sentido de perceberem lacunas nos textos, que se referiam às seguintes categorias de textos narrativos, também tratados pelo autor: evento em questão, participantes, lugar e espaço, - complicação e resolução.

Esse questionamento que muitas vezes se dava oralmente, nem sempre levava em conta todas essas categorias. Algumas vezes foram feitos trabalhos de correção de textos em grupo, onde se discutiu a pontuação e algumas lacunas. Todas essas atividades buscavam garantir a capacidade do texto ser comunicativo. A atividade mais presente era a reescrita do texto de uma criança, escolhido conforme as dificuldades a serem trabalhadas, com a posterior solicitação da correção das crianças para sua reconstrução (Ver Anexo 2). Depois havia a discussão coletiva sobre as

várias propostas, no quadro, com a reescrita coletiva do texto. Pensamos, porém, que surtiria mais efeito o tratamento das dificuldades aos poucos, uma ou duas por cada correção. A professora SL lidava ao mesmo tempo com pontuação, ortografia e lacunas do texto.

A **ilustração de textos** era estimulada por essas professoras como também a escrita de títulos e textos sobre temas, ou mesmo de apenas um desses aspectos, quando já traziam o outro desenvolvido. Por exemplo, quando a estória já estivesse escrita e o aluno tivesse apenas que realizar a leitura e a escrita do título. A autoria do livro era sempre lembrada, além disso refletia-se sobre o aspecto gráfico da escrita, conforme o suporte e o tipo de texto produzido (estória, receita, recado...). O objetivo agora era a sistematização desses aspectos. Uma produção de texto dirigida pela professora pode ser vista nesse exemplo:

PARA RESOLVER O PROBLEMA DA COLERA

SE EU FOSSE PREFEITO

Nessa atividade, SL já desenvolveu previamente o título e o início do texto, sendo que a tarefa dos alunos seria dar continuidade à escrita. Além de provocar a relação entre o título, como nome do objeto, e o texto, como objeto a que o título se refere (Teberosky, 1990) essa atividade desenvolve aspectos relativos às estratégias de leitura. Por estratégias, Goodman (1987) refere-se a amplo esquema para se deter, avaliar e utilizar informação do texto para que, através dele, se construa o significado. O exercício proposto, embora se tratasse da escrita de um texto, envolveu a leitura e desenvolveu especial-

mente as **estratégias de predição**, no sentido do leitor poder prever o final da história a partir de alguns índices textuais já dados. No caso específico, o título e o início do texto são os índices textuais. O título, como espécie de "manchete do texto", possibilita a construção dos leitores sobre o significado do texto, já que esses:

"Predizem sobre a base dos índices a partir de sua seleção do texto e selecionam com base em suas predições" (Goodman, 1987, p. 17).

Neste sentido, a **leitura** é um processo de **trans-a-ção entre leitor e texto** (Ibidem, p.14). Entram em jogo o texto e os conhecimentos lingüísticos e prévios que o leitor tem sobre o assunto.

Na leitura, NL e SL trabalharam com cartas enigmáticas e com poesias. A carta refere-se ao texto escrito, mas que, em algumas palavras, geralmente substantivos, ao invés da escrita tem-se o desenho como representação. Ela possibilita o trabalho com as **estratégias de predição e de inferências**. Essas últimas são usadas quando o leitor complementa informações disponíveis no próprio texto ou que vêm mais tarde.

O trabalho com poesia era mais freqüente na prática de SL, marcando, assim, uma diferença com relação ao trabalho pedagógico de NL e PL. Na poesia a criança pode utilizar os efeitos fonéticos da rima associando-os aos significados do texto que quer comunicar. Após o trabalho com recursos naturais em ciências, SL distribuiu papel e pediu que as crianças construíssem poesia sobre um recurso natural específico. Vejamos o exemplo do grupo que se encarregou de escrever sobre a "ÁGUA":

*"Água vem do boquerão
i ela e boa para bebe
i seve para cosia i
seve para lava pano"*

"A priori", as crianças deveriam ter usado uma palavra que rimasse com "bebe" ao invés da palavra que escreveram: "pano". SL pediu que elas dissessem um "(...) nome que parece com 'bebe'":

(Criança) " - Corre!"

(Professora) " - Digam outras! Não termina parecido com 'bebe', mas tá certo! Mas não serve pra rima".

A professora se refere a "corre" como uma palavra que rima com 'bebe' mas que não pode ser aplicada na última frase construída ("seve para lava pano") pois a sentença "seve para corre" foge ao sentido lógico da nossa língua.

SL propôs "lazer" e logo em seguida propôs trocar "cosia" por "fazer o comer" que possibilita a rima com "bebe" (na verdade é "beber"). As crianças resistiram, ainda, até que aceitaram a seguinte construção:

*"Água vem do boquerão
i ela e boa para bebe
serve para lava pano
e serve pra cosia o come".*

Observamos as restrições que as crianças também impõem ao texto. Propõem "cozinha", e SL acrescenta "o come" para que então se articulem a rima com o significado do texto, ao mesmo tempo. Ao colocar "(...)tá certo!, mas não serve para rima", SL percebeu esta característica da poesia. As crianças suprimiram a letra "r" nos verbos (lavar, cozinhar, beber) e no substantivo "o comer", por causa da oralidade dessas palavras na variação paraibana. A intervenção da professora foi fundamental nesse

tipo de construção, porque observamos que as crianças, na sua maioria, não dão conta da articulação entre rima e significado.

Já a produção de textos pela professora ML não se deu efetivamente. A professora avançou quando solicitou das crianças mensagens escritas para o dia da mãe, escrita de sua história através do trabalho com "linha de tempo da criança" a escrita de doenças existentes no bairro. A troca entre professoras mais uma vez demonstrou seu papel no avanço de práticas docentes.

No processo de **interpretação do texto** (trazido pela professora), o único critério válido era a repetição efetiva de frases para serem completadas. Os conhecimentos gerais disponíveis pelo leitor não podiam entrar nesse processo. O sinônimo de palavras proposto pelas crianças era negado pela professora, no sentido de buscar a palavra que estava no texto. A sentença era "Fábio, todo contente, foi ao zoológico." A atividade proposta era completar as sentenças. A sentença a ser completada era (Ver Anexo 3):

"Fábio ficou _____".

A professora questionou:

(Professora) " - Como Fábio ficou?"

(Criança) " - Alegre".

(Professora) " - Mas tem outra palavra no quadro! (refere-se a "CONTENTE)".

A **leitura artificial** de palavras também era um recurso de ML para garantir o encaixe das sílabas nas respostas dos exercícios. Alguns deles prescindiam do texto como recurso para respondê-los, além de possibilitar diferentes respostas. Vejamos por exemplo, o exercício (Ver Anexo 4):

TEXTO

O Galo

O Galo do Guto é muito bonito,
O Guto coloca miolo de pão na gamela.
O Galo bica o miolo e bebe água.
Ga, go, gu, gão.

A atividade correspondente foi:

1) Complete com ga, go, gu ou gão:

figo, fogo, gaveta, colega, gota, galo, gato.

A atividade contém palavras inexistentes no texto. Não existe a **correferência textual** (Van Dick, 1992).

A professora intervém: (refere-se a palavra **gota**).

(Professora) " - Aqui tem ta. Está faltando o quê?"

(PAT e AL) " - GA...TA".

(Professora) " - Está chovendo, será que fica GATA?"

(após outras discussões)

(Professora) " - Tia quer a palavra GOTA. Está faltando o quê?"

A professora usou diferentes estratégias para que as crianças percebessem a palavra que ela propôs. Não conseguindo, revelou qual era a palavra. Como a palavra GOTA não estava no texto, as crianças também se deram o direito de colocar outras, embora não tenham sido aceitas. PL utilizou informações extra-textuais, "está chovendo", para garantir a palavra desejada.

A nível de discurso na interação entre professora e alunos, sua postura era no sentido de questionar todas as possibilidades incorretas (às vezes corretas como no caso de GATA-GOTA) da questão, deixando para o fim a possibilidade "verdadeira". Por exemplo, ainda no texto "O Galo", a professora formou oralmente as palavras **figa, figu, figão**, deixando para o final a alternativa **figo**. Diante das duas primeiras opções (figão e

figu) ela usou o artificialismo descrito anteriormente para garantir a última resposta (figu) como "correta". No processo de avaliação da atividade a professora utilizou algumas questões que são uma espécie de "armadilha", para ver se a aprendizagem se dera ou não. Isso demonstra que a professora reconheceu a capacidade de memorização das crianças na sala. Ainda numa atividade de completar com as sílabas ja, je, ji, jo, ju, a professora conversou com o aluno para resolver a palavra JACA (Ver Anexo 5):

(Professora) " - *Dá para completar com je? Jeca? Com ji? Jica? Com jo? Joca? Com ju? Juca? A palavra é jaca!*"

(AL) " - *Não*".

(Professora) " - *Por que AL?*"

(AL) " - *Porque não forma jaca*".

(Professora) " - *Não. Na leitura não tinha o nome Joana? Joca? Eu posso escrever com esse 'j'?* (referindo-se à letra minúscula).

(AL) " - *Não, porque é nome de pessoa*".

(Professora) " - *E nome de pessoa eu escrevo com minúscula?* (pausa).

(AL) " - *Não, com maiúscula!*"

Na primeira "fala" da professora, ela percorreu todas as possibilidades de resposta, deixando para o final a "correta". Como no texto o nome JOCA estava com letra maiúscula, ela descartou essa possibilidade. A resposta da criança referindo-se à "pessoa" comprovou para a professora que o assunto trabalhado anteriormente, substantivo próprio, fora apreendido. A última fala da professora seria a "questão- armadilha" de que falamos, pois colocou como afirmativa (a entoação é que dá esse sentido) uma sentença "errada" e pediu a confirmação das crianças. Notamos, ainda, que a justificativa de AL "*porque não forma jaca*" prendeu-se à palavra que seria correta e não a uma refle-

xão explícita das sílabas constituintes da palavra JACA. Ele não falou, por exemplo, porque J com U é JU, e não JÁ, que forma a palavra JACA. Aqui ainda percebemos um avanço da professora no sentido de pedir à criança que recorra ao texto. O texto, naquele momento passou a ser um recurso de consulta para a atividade.

No discurso das professoras também aparecia a execução de várias formas de pergunta para a obtenção da mesma resposta, que demonstrou o jogo recíproco entre professora e alunos e suas adequações aos discursos no ato de aprender.

Já as professoras NL e SL buscavam na interpretação de textos o resgate do leitor como seu produtor. A interpretação era feita oralmente, tentando relacionar o texto com os fatos diários das crianças, tendo como preocupação ouvir suas colocações sobre o que leram, levando-as também a justificá-las.

3.3.5 - As funções da escrita e da leitura na sala de aula

A escrita presente nas salas de NL e SL através de propostas pedagógicas estava relacionada com as temáticas do currículo e constava de textos comuns na escola, mas que, neste contexto, era auxiliada por escritas que tem **função social extra-escolar**. Por exemplo, para trabalhar o preenchimento de formulários com os dados dos alunos, até para tê-los como ponto de partida para o planejamento das aulas, a professora SL realizou dramatização com o preenchimento de um formulário hospitalar. A escrita de cheques em sala também pôde ser tida como exemplo dessa aproximação escola-rua-escola, ao se trabalharem as escritas dos numerais por extenso. Aqui, especialmente a professora preocupou-se com as estratégias que os alunos utilizariam para identi-

ficar o banco de onde era o cheque. As crianças, por sua vez, reconheceram, dentre outros indícios, as estrelas que se apresentam no talão do Itaú.

Resumidamente, havia o trabalho com a escrita sob forma de:

- jornais, revistas, cartazes, avisos;
- relatórios de atividades realizadas na escola (aulas, festas, passeios) (Ver Anexo 8);
- convites para eventos e festas (Ver Anexo 7);
- produção de texto sobre eventos do bairro (acidentes, casamentos) (Ver Anexo 8);
- formulários a serem preenchidos pelos alunos na interação com o contexto do bairro (sobre doenças existentes, dentre outros) (Ver Anexo 9).

A escrita na **função social** baseia-se aqui no enraizamento de práticas vivenciadas fora da escola, e que são a base do processo de alfabetização dessas professoras. Esse enfoque foi reforçado pelo discurso da professora NL, quando nos fez colocações sobre o uso da escrita:

"Eu acho que para a vida cotidiana eles vão precisar também, porque o mundo exige isso deles, eles preencher uma ficha."

E SL complementou:

"Pra mim, a alfabetização serve pra vida... a pessoa poder conviver dentro da sociedade que a gente tá que é a sociedade letrada".

De certa forma, a escrita seria uma arma para se conviver nesta sociedade.

Como socialmente a escrita se apresenta através de diversos suportes e tipos de textos com suas características gráficas, sintáticas e semânticas específicas, as professoras tentavam resgatar na escola essa diversidade social da escrita. De forma

que trabalhavam com a (re)construção de livros, poesias, textos narrativos, escrita em quadros, história em quadrinhos, notícias, até o registro escrito de interesses pessoais, como o texto produzido pelas crianças de SL, sobre o que queriam estudar (Ver Anexo 10). A escrita assumiu neste último exemplo, a característica de ser mais um recurso de **expressão do pensamento**, é com as palavras de Cook-Gumperz que concordamos quando nos coloca que:

"Na base da nossa noção de escolarização, está o pressuposto de que a informação é transformada, através do registro escrito, em conhecimento organizado. Isto é: a informação torna-se conhecimento porque passou pelo processo de recodificação cognitiva que envolve a representação 'textual' (Cook-Gumperz, 1991, p.24).

Ao lidar com a expressão escrita daquilo que anteriormente se dava na oralidade e/ou no pensamento, a criança defronta-se de outro modo com a informação simbólica, tanto cognitivamente, quanto pelo próprio modo de se escrever a informação. A autora ainda nos fala que "(...) têm importantes funções no discurso que não podem ser transferidas diretamente para a página escrita, mas precisam ser recodificadas" (Idem).

Ao registrarem no quadro o próprio planejamento diário ou as palavras e as sentenças que vão sendo construídas na **interação discursiva entre professora e alunos**, a escrita passa a assumir uma função ao mesmo tempo escolar e social. Escolar porque se dá na escola e no ato pedagógico de ensinar e de aprender. Social porque registra e constrói, através da leitura pelos alunos, relações entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, entre professoras e alunos.

Existiu, ainda, a preocupação das professoras ML e SL com a utilização da leitura e da escrita, pelo simples **prazer** de sua realização. Agora estar-se-ia tentando construir o escritor-leitor, coisa que a escola destruiu com suas práticas com a escrita, até mesmo em nós alfabetizadores. Foi uma tentativa de elas tornarem menos didatizante todo o instrumento social que é inserido na escola, muitas vezes lhe tirando a riqueza.

A professora ML partilhou de algumas dessas práticas como por exemplo: a escrita como fonte de "pesquisa" no bairro e a leitura de histórias infantis. No entanto predominava em sua prática a escrita como **objeto escolar**, ou seja, de uso específico em atividades escolares, e não sendo estendida para o cotidiano extra-escolar das crianças, muitas vezes tirando-lhe sua característica de estabelecimento de interações entre os falantes e os escritores sociais. Essa postura contraria seu próprio discurso, quando nos coloca:

"Eu acho que tudo que eles aprendem, que eles tiverem de aprender na alfabetização eles aprendem aqui na escola".

Nós lhe questionamos em seguida:

"E pra que serve o que eles aprendem?"

Ela complementou:

"Pro futuro deles mesmo, pra vida futura deles."

Pelas suas colocações, a alfabetização, em sua gênese, acontece na escola, mas, por outro lado, serve para a vida. No entanto as práticas com a escrita na sala de aula, não têm uma relação com o uso desse recurso na vida dos alunos. É como se a construção da alfabetização que tem um uso social fosse construída no futuro, muito embora, contraditoriamente, ela nos tenha falado:

"Uma pessoa que nunca passou pela escola, né? Ele tem aquela vontade de escrever, de mandar um bilhete pra você e cadê? Num pode mandar, nem que seja errado".

A **leitura** que era trabalhada na escola era perpassada pelos mesmos usos (sociais, expressão, escolar, escolar e social, prazer) que os da escrita. A leitura de músicas era uma prática privilegiada pela professora NL. As atividades gráficas exigiam a leitura precedente do aluno. Algumas dessas, por exemplo, constituíam a leitura de sentenças das páginas de um livro, em que o aluno iria discutir e/ou ilustrar o que leu. A leitura não verbal fazia parte do início da atividade de leitura, onde os alunos emitiam os significados, sem contudo "lerem" os significantes. Posteriormente era feita a leitura verbal, tendo então as palavras como centro do processo. A professora acompanhava com o dedo as palavras, atitude que tem como fim fazer com que a criança perceba que se ler em letras e não, em desenhos, contrapondo às crianças quem têm idéia pré-silábica da leitura e da escrita.

Sob várias formas, as professoras NL e SL trabalharam a leitura em sala. Realizaram leituras em voz alta, em duplas e/ou em grupos, com toda turma, ou mesmo apenas de uma criança para o grande grupo, levando-os a perceberem a comunicação através da leitura. Presenciamos uma atividade de leitura de uma música, onde cada grupo lia uma estrofe para os demais, alternando-os em seguida de modo a que todos lessem todas as estrofes da música.

Na **interpretação da leitura** as professoras NL e SL estavam atentas para os diferentes índices utilizados pelas crianças.

Assim, por exemplo, em uma atividade de leitura integrada com a escrita, onde, no final de cada sentença se escreveria a palavra para completá-la, temos:

"A cólera é uma doença muito _____".

As crianças usaram como estratégias de leitura, a partir da música escrita em um outro papel, a contagem de frases. Isto é, ao comparar o texto completo com a atividade proposta, a criança "copiava" a palavra que tinha no texto, no lugar equivalente da atividade. Também usavam a contagem de estrofes, seguindo o mesmo raciocínio anterior. Tinham, ainda, a própria música como estratégia, onde a criança, após decorá-la de tanto cantá-la, recorria à atividade para completar com a palavra. Em outros casos apenas a leitura do texto era estratégia para a resposta.

As professoras NL e SL estabeleceram entre a leitura e a escrita uma relação, embora não se tratasse de relação de interdependência. Já a professora NL apresentou essa relação um pouco diferente. A leitura tem com a escrita uma **relação de causa e efeito**. A professora nos relatou que não entendia como uma criança lia e não escrevia, em tom de espanto. A leitura causa a escrita, apesar de sua ênfase na cópia de atividades escritas. Além disso, essa concepção veio ao encontro com as idéias de Cagliari (1989) segundo o qual a escrita é mais complexa do que a leitura, muito embora acredite na influência dessa sobre aquela. Muitas vezes ao ler seu escrito a criança autocorrigesse e evolui nas hipóteses que tem. Ferreiro & Teberosky (1987) já nos assinalam que a ordem natural do desenvolvimento da leitura e da escrita varia de criança a criança.

Ao trabalhar a leitura, ML tem uma postura contrária às professoras anteriores. Na leitura, a ênfase é no significado bem pronunciado, mesmo que artificialmente, ficando em segundo plano o significado. Essa concepção relaciona-se com o pensamento saussureano da linguagem, onde o aspecto gramatical é valorizado em detrimento do semântico. Esse artificialismo dava-se de diferentes formas pela professora e pelos alunos. Para garantir a pronúncia "correta" de determinadas palavras, a professora, às vezes, dava informações equivocadas.

A professora estabelece a tonificação de uma sílaba da palavra para garantir ortograficamente sua letra correta, usando para isso o conhecimento lingüístico de que dispõe. Por exemplo, ao pronunciar a palavra DOCE, ela o fez com o som de i, mas tornou a palavra oxítona, ficando [DOCI]. Por fim, relevou a pronúncia "correta", e questionou as crianças essa opção entre [DOCI] ou [DOCE] (paroxítona). A nosso ver, essa discussão não passa pela tonificação de sílabas, apenas pela troca de letras entre o seu som [i] e sua representação escrita [e]. Posteriormente houve evolução na intervenção ortográfica, onde a professora, ao ler a sentença "O elefante anda para lá e para cá", retifica: "A gente lê [U] mas escreve O". Entretanto ao repetir a leitura, se contradiz e pronuncia [ô elefante] e as crianças [ó elefante].

A ênfase na sintaxe, mesmo que achatando o significado do que se "lê", causava descompasso na leitura, quando as crianças depois que "liam" um texto descobriam, com atraso, que significava. Por exemplo, ainda artificialmente, FRA, numa atividade de ordenar sílabas da palavra CAPACETE, ao ler aberta-

mente [CAPACETE] e em seguida reler, entendendo finalmente o que lera [CAPA...CETI], [CAPACETI] (em tom de descoberta). Também geravam atitudes na leitura que, podemos dizer, era verdadeira adivinhação e não inferência textual. Um exemplo, foi a leitura de uma sentença de um texto: "(...) não judia do seu cão". A criança leu [TRATOR] ao invés da palavra JUDIA. Às vezes partiam da estrutura escrita da palavra e invertiam completamente o significado, como por exemplo ao lerem [CIDA] ao invés de CIDADE, na sentença "A Cidade de Cecília é Maceió".

Essa **ação artificial** foi um dos fatores que causou a hiper-correção das crianças, entendida aqui como a assimilação de uma palavra a uma regra geral, generalizando-a. Constatamos isso quando, por exemplo, ouvimos uma criança ler a palavra TIJOLO como [TEJOLO].

O artificialismo na leitura era combatido por NL e SL, a partir da pronúncia e da leitura da palavra escrita. A fala era o parâmetro de comparação contra a leitura artificial. Ao escutar CLE lendo o termo "dor-de-dente", ele leu a preposição "DE" como [DÉ]. A professora NL o questiona:

(Professora) " - A gente lê [dor de]?"

(CLE se autocorrige) " - [dor di]..."

Para a professora ML, a leitura e a interpretação do texto (livros de histórias) davam-se ao mesmo tempo. Havia rupturas na leitura do texto escrito, onde o discurso oral era introduzido.

Já a intervenção na leitura, tal como na escrita, seguia limites arbitrários entre os que já sabiam ler e os que ainda não sabiam.

A orientação para a leitura foi diferenciada conforme esses limites: os que já sabiam ler foram orientados para iniciar o processo de decodificação, a partir da junção de sílabas, e não de letras para a formação das sílabas. Aos demais refere-se à professora:

" - Quem não sabe junta os pedaços por pedaços e depois vai juntando (...) "

Referia-se aos "pedaços" JA, BU, TI, CA, BA."

Ela exemplificou oralmente com a turma as duas orientações para a leitura: a formação das sílabas, inicialmente, e a formação das palavras, a partir das sílabas. Por fim, forma as sentenças do texto.

Mary Kato refere-se ao processo de leitura como, de fato, constitutivo de diferentes estratégias. O iniciante decodifica letra por letra, e ao formar uma unidade significativa, uma palavra, por exemplo, a armazena na memória de forma que a posterior leitura da mesma palavra quase não sofre o processo de decodificação inicialmente feito. É como se chamássemos os esquemas armazenados na memória e só iniciássemos novo processo decodificador em um esquema inexistente. Já armazenada, a palavra não passa mais pelo processamento analítico-sintético, mas sofre reconhecimento instantâneo. É uma leitura **ideográfica** (Kato, 1987). Conta, nesse momento, é a estrutura sintática e semântica do texto que nos orientará para as inferências seguintes. Ao não checarmos mais palavra por palavra, haveria um processo de retroalimentação de esquemas que se tornam cada vez mais amplos, nas memórias, a curto e a longo prazo (VanDick, 1992).

Goodman ainda nos coloca que toda leitura tem um único processo:

"Deve começar com um texto com uma forma gráfica; o texto deve ser produzido como linguagem, e o processo deve terminar com a construção de significação" (Goodman, 1987, p.14).

A **construção do significado** depende de vários fatores sendo o próprio resultado da leitura. A leitura é entendida como **trans-ação entre leitor e texto** (Idem). Interfere nesse processo, a capacidade, o propósito, o conhecimento prévio, os esquemas conceituais, as atitudes e o controle lingüístico do leitor. O texto contribui na medida em que deve estar sintático e semanticamente coerente, para que o leitor inicie o processo. O autor ainda nos coloca os ciclos da leitura: o ciclo ótico, o perceptual, o gramatical e o ciclo de significado. O primeiro é o próprio trajeto do olho pelo texto. O perceptual é a própria visão atenta das palavras do texto, e a partir do qual se decodifica ou não, palavras conhecidas ou não. Quando o leitor vai direto ao significado, os ciclos não se completam. A leitura eficiente seria aquela em que o leitor usa poucos índices visuais, apenas aqueles essenciais no texto. Para finalizar, Rockwell coloca-nos que:

"O leitor competente (...) deve ser cada vez mais independente do signo gráfico para poder ler com fluência e compreensão; tem mais peso o que ele leva para o texto escrito, ou seja, o conhecimento contextual e temático que permite antecipar e encontrar o sentido do que está lendo" (Rockwell, 1987, p.234).

Harste & Burke (1987) também reforçam a relação da escrita com o próprio contexto no qual se insere. Sem a relação escrita-contexto, não seríamos capazes de fazer a **preditibilidade**

de e, portanto, não teríamos como fazer predições ou inferências no significado do texto. Qualquer texto poderia então significar qualquer coisa, qualquer opção. A preditibilidade permite-nos estabelecer a relação entre os suportes e os tipos de textos.

Para finalizar, exemplificaremos a construção de significados de um texto sobre vacinas lido pelas crianças, na turma de SL (Ver Anexo 19). Após a leitura do texto pelo grupo, iniciamos uma conversa com MIS:

(Pesquisadora) " - O que vocês entenderam do texto?"

(MIS) " - Nada...nada."

(Pesquisadora) " - O que é que fala?"

(MIS) " - Da vacina. Tá dizendo que é pra se vacinar antes que a doença ataque."

(Pesquisadora) " - Por que é importante?"

(MIS) " - Porque quando ela atacar e o cabra não tiver ainda se vacinado..."

(MIL) " - Morre."

(MIS) " - Ai não consegue deter a doença. Bate as botas e bate o 'celebro'."

Em seguida na ilustração do texto as crianças discutiram:

(MIS) " - Eu vou botar um menino levando a injeção. T tia, ele tá fazendo um menino com sarampo!" (referindo-se a nós).

(Pesquisadora) " - E fala de sarampo?"

(ALT) " - Fala que se não vacinar contra o sarampo, morre."

(Pesquisadora) " - E fala isso na história?"

(ALT) " - Não, mais é doença, né?"

(MIS) " - É, mas não fala nem o nome sarampo!" (em tom de discordância).

Podemos inicialmente perceber que ALT já realizava uma classificação mais ampla ao incluir sarampo na classe doença. Ele relacionou o significado do texto, ou melhor dizendo, ele construiu o significado do texto a partir de suas experiências, realizando a trans-ação de que falamos, haja vista que, estava havendo a vacinação de sarampo no bairro; nada mais justo do que construir o significado do texto imbricado com suas experiên-

cias atuais. Se a língua escrita não servir para isso, é a própria alienação do sujeito frente a ela. E lhes perguntamos: *"ela serve para quê?"*

3.4 - Os Rituais das Crianças e as Representações das Professoras no Contexto extra e intra-escolar

A reflexão sobre a presença dos rituais na escola pesquisada esteve apoiada no conceito de **Enraizamento**, desenvolvido por Bosi, a partir das considerações de Simone Weil. Nas considerações de Bosi: "O enraizamento é um direito humano esquecido: todo homem tem uma raiz pela sua participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro" (Bosi, 1987, p. 23).

A ruptura de tais raízes, definidoras da identidade do sujeito no grupo coletivo, seria o oposto do enraizamento, ou seja, o próprio **Desenraizamento**. Dentre os vários fatores que causam o desenraizamento, a autora nos aponta o próprio processo de alienação do trabalho pelo trabalhador, causado pelas relações sociais de produção no sistema capitalista. Esse processo ainda é auxiliado pela ação da indústria cultural que multiplica os produtos feitos na práxis coletiva com o intuito de vendê-los. Anteriormente caracterizados pela sua unicidade, os produtos agora são "(...) tratados como peças intercambiáveis, susceptíveis de reposição (...)" (Ibidem, p.30). Felizmente a práxis dos sujeitos sociais rompe com tais determinações, devolvendo-lhe seu caráter único (reconstrução).

Buscamos demonstrar neste capítulo, os movimentos de (des) enraizamento ocorridos especificamente com os rituais do folclore infantil. Eles deram-se basicamente em três instâncias: de geração a geração, bairro à escola, e no interior da própria escola (do recreio à sala de aula).

3.4.1 - Enraizamento de Geração à Geração

Grande parte das famílias das crianças vieram do sítio ou de regiões interioranas do sertão paraibano. A fuga para a cidade constituía a única alternativa para garantir a sobrevivência dessas famílias, numa situação onde a seca é uma realidade. Expulsas das terras onde trabalhavam, ou pelo patrão ou pelas condições climáticas, instalava-se uma primeira condição para o desenraizamento cultural: a condição de **migrante**. Segundo Bosi, no contexto urbano:

"(...) O migrante perde a paisagem natal, a roça, as águas, as matas, a caça, a lenha, os animais, a casa, os vizinhos, as festas, a sua maneira de vestir, o entoadado nativo do falar, de viver, de louvar a seu Deus. Suas múltiplas raízes se partem... Seria mais justo pensar a cultura de um povo migrante em termos de "desenraizamento" (Bosi, 1987, p.17).

O tempo na roça, era controlado pelo próprio homem, na medida em que determinava o que fazer em certos espaços do dia. Era no espaço entre o retorno do trabalho na roça e o anoitecer em casa que os rituais aconteciam. Modificadas as condições de vida de um povo, transforma-se também a própria cultura, na medida em que essas vêm atender as necessidades daquelas. O folclore infantil enquanto produção cultural não foge desse contexto rompido campo-cidade.

Podemos perceber a permanência, entre as crianças, das mesmas brincadeiras, cantigas de roda, adivinhas, parlendas, muitas vezes contadas e cantadas pelas mães com as quais conversamos. Isso vem a nos reforçar o caráter folclórico de tais produções, já que persistem no tempo através da transmissão oral de geração a geração. Por outro lado, ao mesmo tempo em que há

essa permanência, o folclore infantil apresenta-se enquanto **Bricolagem** (Magnani, 1984) resultante da mistura de várias influências culturais que as crianças sofrem na realidade urbana, por mais específico que seja seu mundo particular. Em termos práticos, podemos exemplificar a bricolagem com a presença conjunta de cantigas de roda, de músicas sertanejas e de telenovelas. Percebemos, então, o movimento de enraizamento expresso pela bricolagem, ao passo que o desenraizamento pode ser tido pela ruptura ocorrida com o desaparecimento em estado "puro" das cantigas de roda, na roça. O paradoxo existente entre a permanência dos rituais através da transmissão das mães aos filhos e seu reaparecimento enquanto bricolagem foi por nós interpretado como uma busca desses sujeitos para ver aquilo " (...) que pode renascer nessa terra de erosão" (Bosi, 1987, p.17).

As mães percebiam essa mudança apresentada pelas brincadeiras das crianças "de hoje", em relação àquelas que elas próprias brincavam "antigamente". O relato de MAR, mãe de NIS, exemplifica essa percepção:

*"NIS gosta muito de desenho, ele assiste muito desenho. Agora, os desenho **agora é mais assim** violência, né? mudou muito. Os meninos só querem brincar de tiroteio, de bang-bang."*

O relato dessa mãe demonstrou-nos sua percepção do processo de desenraizamento através da expressão "mudou muito", ao mesmo tempo em que também já traz indícios sobre as novas construções das crianças no contexto urbano. O próprio processo de enraizamento foi tocado por ela, principalmente quando abordou as "novas" brincadeiras de tiroteio e bang-bang. A violência ainda

foi vista por MAR como uma das características que expressa essa nova construção das brincadeiras infantis, sendo relacionada implicitamente à televisão e às suas programações.

A **televisão**, como um bem de consumo típico da sociedade urbana, não poderia deixar de estar presente nas casas das crianças, como de fato estava. Somente em 2 casas não havia o aparelho de tv. Não se trata de se apossar da televisão com uma função meramente de utilidade técnica. A aquisição da televisão pelas famílias envolve outro componente: o componente simbólico. Este seria "responsável" pelo desenvolvimento dos bens consumidos como símbolo de prestígio e de poder. Segundo Marzola:

"Trata-se efetivamente de construir uma 'personalidade social' através de um rol cada vez mais amplo de bens, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. De tal forma que quem não os possui sintá-se à margem do grupo. Já que a integração e, portanto, o reconhecimento social do indivíduo ou da família dependem de sua capacidade de consumo" (Marzola, 1988, p.48).

A televisão entra como participante do processo de enraizamento do migrante (Bosi, 1987) na cidade, na medida em que representa uma forma de integração no meio urbano. De fato, o acesso das crianças à tv provocou variações em suas brincadeiras. Um exemplo é o próprio show de calouros, as lutas de karatê e os saltos mortais freqüentes na televisão, de onde as crianças os assimilaram, passando a fazer parte de seus repertórios de brincadeiras na cidade.

Se o folclore infantil consegue sobreviver no processo de transmissão de conhecimentos realizado pelas famílias na socialização primária, isso já é válido com outras manifestações

folclóricas como o caso do côco de roda, dos dramas e dos pastoris. Vividas pelas mães, essas manifestações, elas não conseguiam competir e sobreviver com as "novidades da cidade", quer através das próprias experiências adultas ou mesmo infantis. É Bosi, que vem analisar esse processo de revelação e confronto entre diferentes culturas. Concordamos com ela, quando nos coloca que:

"Quando duas culturas se defrontam não como predador e presa, mas como diferentes formas de existir, uma é para a outra como uma revelação. Mas essa experiência raramente acontece fora dos pólos de submissão-domínio. A cultura dominada perde os meios materiais de expressar sua originalidade" (Bosi, 1987, p.16).

O folclore infantil, enquanto bricolagem, contempla essa **revelação** de que a autora fala. Confronta-se com os produtos propagados pela televisão e com os quais compartilha nas brincadeiras vividas pelas crianças na cidade. Esse processo, entretanto, não se dá de forma tranqüila e harmônica.

3.4.1.1 - O Folclore Infantil Nas Falas das Crianças

Como já relatamos na introdução deste trabalho, utilizaremos a denominação **folclore infantil** (Melo, 1985) para nos referirmos a todas aquelas práticas que a própria criança realiza em seu cotidiano e onde ela própria constitui-se o sujeito central dessa ação. Deixamos de lado, por exemplo, aquelas práticas que se dirigem à criança, mas que lhe cabe o papel de ouvinte, pois é o adulto que assume a função central. É o caso dos brincos, acalantos e as mnemonias.

Devido à grande variedade dessas práticas do folclore infantil, presentes na escola e no bairro por intermédio das

crianças, optamos por apresentar ao leitor apenas aquelas mais significativas¹³.

Parlendas, Ditos e Rimas Infantis

A **parlenda** é uma brincadeira de iniciativa própria da criança, onde não há espaço para a participação do adulto. Os ditos e as rimas transmitem-se oralmente, de geração a geração, e circulam através das crianças e dos adolescentes. Dentre as parlendas que estiveram presentes na escola podemos citar a seguinte:

Amanhã é domingo

Hoje é sábado/pé de quiabo/amanhã é domingo / pé de caximbo / o caximbo é de ouro/bate no touro/o touro é valente/bate na gente/a gente é fraco/cai no buraco/o buraco é fundo/acabou-se o mundo/lá na casa de Raimundo.

Ainda existe uma variante dessa parlenda, que vem a seguir:

Hoje é sábado/amanhã é domingo/o gato cag.../você engolindo.

Advinhas

A adivinha é uma indagação obscura, que inclui uma estrutura poética, onde se personificam os objetos da natureza e se estabelecem analogias. Conforme Veríssimo de Melo, as adivinhas guardam, ainda, a decifração de enigmas como problema central. Aliás, isso era antigamente considerado como "(...) mais alta prova de inteligência" (Ibidem, p.90).

Subdividimos as adivinhações conforme os grupos a seguir:

Mundo Físico

(Pergunta) - O que é o que é que bate na gente e a gente não sente?

(Resposta) - O vento.

(13) Para maiores esclarecimentos sobre as brincadeiras, consultar Melo (1985).

Coisas Materiais

(Pergunta) - O que é o que é que sobe e desce?

(Resposta) - Elevador.

O Homem

*(Pergunta) - O que é o que é que Deus dá a primeira vez,
a segunda e a terceira quem quiser que compre?*

(Resposta) - Dente.

Vegetais

*(Pergunta) - O que é o que é verde por fora, vermelho e
preto por dentro?*

(Resposta) - Melancia.

Animais

(Pergunta) - O que é o que é que vive com os pés na cabeça?

*(Pergunta) - O que é o que é que anda com os pés na cabeça
da gente?*

(Resposta) - Piolho.

Problemas

(Pergunta) - O que é que a formiga tem maior que o boi?

(Resposta) - O nome.

Fórmulas de Escolha, Jogos e Brinquedos

As fórmulas são usadas para selecionar os participantes do jogo antes de começar a competição. Às vezes, são feitas através de versos dialogados ou de sorte para escolher os líderes do jogo.

Entre as crianças estudadas, encontramos a seguintes fórmula:

Fórmula com bolas Chuta-se a bola, a fim de que ela bata no menino que se quer que faça parte do time de futebol. Os meninos ficam um ao lado do outro, e o atirador, de frente à fila.

Dentre os jogos e brinquedos mais comuns, podemos citar: futebol, bola de gude/bila, toca, polícia-ladrão, pular corda, adedonha, casinha, flip, rendido, roda, piço.

Músicas e Cantigas de Roda

As músicas e cantigas de roda, que estiveram presentes nas falas das crianças, podem ser divididas de acordo com os seguintes aspectos:

- 1) Músicas de tv (*Ilha ri @*) telenovelas (*Hey Jude*) sertanejas (*É o amor*) e de forró (*Xote Ecológico*);
- 2) Músicas de roda (*O Circo Pegou Fogo*);
- 3) Músicas e paródias produzidas pelas crianças (*Plim, Plim, Plim*);
- 4) Músicas apropriadas pelas crianças e trabalhadas na sala (*Polegares*).

3.4.1.2 - Reflexões sobre o Folclore Infantil e suas possibilidades no trabalho didático.

Podemos sintetizar este tópico, colocando, que embora muitas vezes não esteja visível aos olhos dos educadores em geral, as crianças possuem rico repertório de brincadeiras, músicas, adivinhas e parlendas que podem ser úteis no trabalho didático. Sobretudo porque se trata de construções próprias e/ou perpassadas pelo tempo que, por isso mesmo, assumem grande valor afetivo e de identificação com as vivências infantis. Seria muito importante que os professores estivessem dispostos a ver tais construções.

Dentre os **adivinhas** podemos apontar aqui o trabalho integrado com ciências, comunicação e expressão, pois as temáticas que trazem dizem respeito aos seres vivos de maneira geral. A adivinha do "nome" poderia ser um auxílio na intervenção da professora frente ao **realismo nominal**. Neste:

"(...) a criança espera que a escrita - como representação próxima, ainda que diferente, do desenho - conserve algumas propriedades do objeto a que substitui. Esta correspondência figurativa

entre escrita e objeto referido é relativa, fundamentalmente, a aspectos quantificáveis daquilo que a escrita deve reter" (Ferreiro & Teberosky, 1987, p. 261).

Ressaltamos, ainda, seu caráter de rima já que as palavras terminam com o mesmo som e ainda possuem significado pertinente ao texto. Isso encaminharia um trabalho com construção de poesia, além de ser altamente desafiador para as crianças, porque se trata de resolver um problema: "o que é o que é?" Além desse aspecto, joga com as analogias entre seres vivos e estáticos, quando personifica as coisas, o que abre as portas para a imaginação infantil. As adivinhas "elevador" e "piolho" são exemplos das tentativas das próprias crianças em construí-las.

Os **jogos e as brincadeiras** apresentam aspectos que podem ser trabalhados por si só, quer dizer, como fonte exclusiva do lazer na escola, ou mesmo envolvendo discussões sobre suas regras. As regras estabelecidas no jogo polícia-ladrão poderiam abrir grande discussão sobre a punição ou mesmo sobre a violência, estendendo-se às questões sociais mais amplas, como por exemplo as discussões sobre o roubo nas diversas camadas sociais, além da própria relação entre a polícia e os ladrões. A brincadeira da coruja também constitui-se ótimo exemplo prático das formas geométricas a serem estudadas em matemática. A brincadeira "adedonha" também pode ser usada na construção de palavras, despertando-se para a primeira relação sonora estabelecida com a escrita, através de letras finais e iniciais. Relação tipicamente vivenciada no nível psicogenético intermediário 2, que se situa entre o pré-silábico e o silábico. A brincadeira consta da colocação de dedos, pelos participantes, indicando-se

números. Após a contagem de todos os dedos colocados, parte-se para a relação do total numérico com o alfabeto. A letra correspondente indicará a palavra a ser dita dentro de categorias (carro, pássaro, fruta...) estabelecidas pelos participantes, "a priori".

É válido ainda salientarmos que as brincadeiras que exigiam maior **deslocamento físico** ou mesmo que apresentavam caráter mais agressivo, de correr, dar grandes saltos ..., eram vividas pelos meninos, enquanto que às meninas restringiam-se aos jogos de bonecas, casinha, pular corda, cobra-cega.

A brincadeira de casinha foi lida como uma mistura entre realidade e imaginação, onde a tarefa de cuidar da casa é usada como pretexto para se começar a brincadeira, que, em certo momento, deixa de ser "brincadeira" e se faz realidade, quando a menina arruma a casa "realmente" e cumpre então sua tarefa doméstica. Em menor proporção do que as meninas, o mesmo aconteceu com IVA quando nos afirmou o seguinte:

"Eu atucalho o gado e brinco de bila".

Mais uma autora vem nos apoiar neste caso:

"Diferentemente dos meninos, que têm seus momentos exclusivos de brincadeiras fora de casa, as meninas revelam no seu brincar o trabalho camuflado que realizam ... Não há assim uma separação clara entre o trabalho e o lazer, sendo a brincadeira das meninas uma antecipação do trabalho que executarão quando adultas" (Medeiros, 1986, p.57).

Entretanto podemos perceber que a brincadeira Flip onde se dá diferentes tipos de saltos no ar, tinha grande prestígio perante o grupo de crianças. Quem soubesse "dar flip", de preferência que fossem saltos perigosos e difíceis, ganhava o papel

de líder entre as crianças. Constituíam-se o exemplo a ser seguido e imitado. Havia freqüentemente solicitação das crianças para que esses "líderes" demonstrassem suas habilidades em público. Relacionamos esse prestígio com as programações japonesas, especialmente o karatê, que as crianças assistem diariamente na TV. Para se mostrarem em forma era bastante comum o "treinamento para o Flip" feito inclusive na "barreira", região do bairro que proporciona melhores condições para o pulo.

Entre as músicas e cantigas podemos perceber a prevalência do ritmo "sertanejo" sobre os demais. Interessante que nem mesmo o forró conseguiu sobrepor-se a esse tipo de música, apesar de termos na cidade a presença da festa de São João onde é a música predominante. Nos shows de calouros, as músicas cantadas pelas crianças não eram de forró. Uma música (paródia) sobre "saúde" foi elaborada por SL no ritmo da música sertaneja, embora também houvesse preocupação em solicitar as crianças músicas de forró. Essa atitude docente pode ser interpretada como ação prévia contra o processo de desenraizamento na relação música sertaneja versus a música de forró. O próprio resgate da identidade das crianças, e das professoras estaria em jogo nesse procedimento docente. Registramos, então, um paradoxo entre a televisão enquanto instrumento enraizador do meio urbano e ao mesmo tempo, desenraizador, na medida em que uma "cultura" passa a dominar a outra não mais sendo para a dominada uma revelação. O predomínio do ritmo sertanejo sobre o forró demonstra essa confrontação entre culturas.

De maneira geral não havia variações entre o uso de determinados rituais conforme as condições sócio-econômicas das

crianças, como suspeitávamos inicialmente. Pensamos que a razão para que isto aconteça é a maneira como as crianças relacionam-se, através da brincadeira, ocorrendo um processo intenso de **circulação de saberes de brincadeiras** entre elas. Pequenas variantes de uma a outra forma de brincar acontecem, inevitavelmente, pela forma de transmissão dessas brincadeiras: oral ou mesmo prática, através da tentativa e do erro. A **transmissão oral** de rituais folclóricos mantém sua estrutura básica, embora exista variações em um ou outro aspecto dessa estrutura. As crianças, perpetuadoras e principais responsáveis pela sobrevivência das brincadeiras, aprendem a fazê-las por si só:

(Pesquisadora) " - Quem é que ensina essas brincadeiras a vocês?"

(Criança) " - A gente é que faz!"

(FAB) " - Com os meninos".

Quanto aos **locais** onde se brinca, observamos que predominou a casa para as meninas e a rua para os meninos. É muito comum a visita às casas de amigos e de familiares para se brincar. Aliás atitude rara, pois concordamos com Bosi quando afirma que:

"Nada na sociedade atual favorece tais encontros: a estafa diária, a jornada interna de trabalho, a televisão, tudo procura impedir a visita dos pobres. A visita que age no sentido contrário do isolamento e desenraizamento" (Bosi, 1987, p.39).

Entretanto alguns lugares foram definidos para a prática comum da brincadeira, a partir dos interesses dos sujeitos do bairro. Entre esses, podemos citar a região próxima à casa de farinha (na zona de baixo) uma pequena área (na parte de cima) e a região defronte ao grupo (pois oferece boas condições para o treino do Flip).

A brincadeira em casa, na rua e na escola marca a **noção de tempo vivido** pelas crianças, entre o espaço de lazer e do trabalho. A "parada da brincadeira", em casa e na rua, era relacionada pelas crianças com o início do trabalho a ser realizado na escola. Vemos, portanto, que em alguns momentos, as crianças interiorizaram a lógica do tempo capitalista onde a relação fundamental é tempo útil/trabalho (no caso o estudo é o trabalho feito na escola) e tempo perdido/lazer. Este último é tratado pelas crianças com o verbo "vadiar". Contraditoriamente, o lazer só se constitui tempo perdido no espaço escolar, pois as crianças realizam muitas brincadeiras durante o dia, no bairro. Essa lógica também faz parte das representações das crianças sobre a escola. O relato de SIM nos exemplifica:

"Eu brinco em casa (...) às vezes eu brinco em casa mesmo, aí quando tá na hora da escola eu venho me embora."

é dessa ruptura que trataremos a seguir.

3.4.2 - (Des) Enraizamento do bairro à escola e vice-versa

O processo de (des)enraizamento que acontece no caminho do bairro à escola e vice-versa foi pensado:

- em termos da **transposição** para a escola de elementos (nas brincadeiras) que estão presentes no dia-a-dia do bairro;
- em termos da **isenção** também de elementos ou mesmo manifestações culturais do cotidiano das crianças e que na escola desaparecem.

A **transposição de relações sociais** que existem no cotidiano extra escolar das crianças para a escola pode ser exemplificada com a brincadeira polícia-ladrão. Essa brincadeira consiste em dois grupos, onde um é o grupo da polícia e o outro, do ladrão. Localiza-se a prisão, e então um grupo passa a procurar

o outro e quando presas todas as crianças do grupo dos ladrões encerra-se o jogo. No espaço do recreio, quando caminhávamos observando as brincadeiras, questionamos a uma criança, que agarrava uma outra para ser presa:

(Pesquisadora) " - Quem vai preso?"
(Criança) " - Este é o traficante, tia!"

Essa colocação nos permitiu inferir que as brincadeiras das crianças não estão isentas ou separadas num plano onde a realidade histórico-social não as atinge. Ao contrário, quando brincam, as crianças elaboram essa realidade, ao mesmo tempo em que acrescentam novos ingredientes na brincadeira, historicizando-a, quer dizer, enraizando-a no contexto imediato e nas relações intersubjetivas desse contexto (no caso, a relação com o tráfico de drogas). Ocorreu, naquele momento, primeiro movimento de transposição ou de aparecimento na escola de experiências conhecidas pelas crianças, no bairro. Esse processo também foi observado por nós na relação de gênero presente também nessa mesma brincadeira. Percebemos que, em determinado dia, as meninas faziam parte do grupo "ladrão", ao passo que os "policiais" eram os meninos. Isto talvez nos indique a noção de **identidade de contrastiva** (Oliveira, 1976), fazendo-nos pensar que, nas brincadeiras, as crianças organizam, em outro nível, as relações de opressão entre os gêneros vividos no cotidiano. O interessante aqui foi que não se brincava separadamente meninos e meninas, mas essa subdivisão foi feita no interior de uma única brincadeira.

A **isenção de brincadeiras e músicas** pelas crianças na escola é o primeiro sinal de desenraizamento, no sentido de que

há uma ruptura entre aquilo que se faz no bairro e aquilo que se faz na escola. Pudemos observar que alguns jogos, como por exemplo o jogo de fazer um avião com um besouro zig-zig amarrado a um cordão, ou a brincadeira de caçar pássaros e de pegar tanajuras, não aparecem na escola. O mesmo acontecia com algumas músicas pornofônicas e/ou sertanejas "esquecidas" pelas crianças quando entravam para a escola. Por que se dava esta ruptura entre bairro e escola? Primeiramente o **capital cultural** da escola não corresponde ao capital cultural que as crianças da classe trabalhadora trazem de casa, a partir da socialização primária. Para se "adequar" a essa nova socialização seria preciso que se abandonasse aquilo que se construiu anteriormente, pois não se trata de **troca simbólica**¹⁴, mas de **violência simbólica** (Bourdieu & Passeron, 1982). Se a escola passa para as crianças as concepções do capital cultural "verdadeiro", quer dizer, dos conhecimentos daqueles que dominam no plano econômico e portanto, no simbólico, através do **currículo oculto** (Apple, 1986) por outro lado as crianças passam a perceber tais concepções e jogam como podem para sobreviver na escola. Esse jogo pressupõe reconhecer os espaços sociais permitidos para que determinada brincadeira possa ser feita ou não. O capital das professoras provavelmente não "aprovaria" o ato de brincar com insetos, daí por que excluí-los da escola e procurar outras formas compatíveis com as concepções escolares de brincadeira. Essa procura levaria, então, ao enraizamento. A criança acaba por "fazer de conta" que não sabe brincar, atribuindo aos **rituais**

114) Ver "A Reprodução" de Bourdieu & Passeron (1982).

escolares de fazer fila para merenda e para ir ao banheiro, de cantar músicas e de rezar, o caráter de brincadeira. No relato a seguir, podemos perceber esse fato:

- (Pesquisadora) " - O que é que as professoras ensinaram de brincadeira a vocês, que vocês não sabiam de jeito nenhum? "
- (MAG) " - Quando tava no pré ensinou (...) E aqui tia ensina Jesus e (...) Como é a de Jesus? "
- (NAI) " - A ler (...) a escrever (...) sintomas com doenças (...) a força! "
- (PAT) " - A gente aprende a cantar... "

Podemos perceber que os rituais escolares aparecem ao lado da brincadeira da força, além das atividades de leitura e de escrita. Mesmo tendo rico repertório de músicas, faz-se necessário passar pela escola para se "aprender a cantar".

As crianças, por sua vez, aprendem com a convivência a distinguir os espaços sociais da escola e da casa. Esse relato nos exemplifica isto:

- (Pesquisadora) " - E essas outras coisas que a gente (...) que vocês dizem que sabem? "
- (MAR) " - Eu sei muitas (...) mas só que essa daqui é lá de casa. "
- (FLA) " - A de Leandro e Leonardo! "

Ser "lá de casa" significava não poder ser da escola, pois a escola parece ser incompatível com a casa. MAR se refere a uma música sertaneja que trata das questões amorosas. Inclusive algumas vezes só conseguimos captar músicas "não escolares" fora do espaço físico da escola.

O reconhecimento de que futebol brinca-se no pátio, que cantiga de roda se canta no salão, que jogos de formar nomes brinca-se na sala e que ao entrar em sala se está em "pausa" (quer dizer interrompe-se a brincadeira) é revelador da sabedoria das crianças para lidar com a escola.

Entretanto resulta desse jogo entre a escola e as crianças uma série de **representações infantis** sobre ela e seus saberes, onde inexistiu o lugar do prazer ao se aprender. Para essas crianças, a escola está diretamente relacionada ao difícil, ao árduo, ao sofrimento, e, portanto, para se adquirir o emblema de conhecedor tem que se viver necessariamente esses sentimentos. Ao conversarmos com MIS e sua mãe, pudemos perceber que alguns pais também partilham dessas impressões da escola:

(MAR) " - *Porque tem hora de estudar e tem hora de brincar (...). Tá certo.*"

(MIS) " - *Eu levei os carrinhos. Brinquei na entrada e na hora do recreio.*" (em tom de menino exemplar).

Por outro lado, o lazer, o prazer, a brincadeira são possíveis apenas no pré-escolar, considerado pelas próprias crianças como série distinta da alfabetização. Aqui associamos a essa idéia o fato de ser nessa série que se aprende a ler e a escrever. A leitura e a escrita garantem, em última instância, o papel da escola como **representante da cultura letrada** (Rockwell, 1987). Como aprender coisas sérias brincando? Isto parece não ser possível, tanto nas falas das mães, quanto das crianças, que por sua vez traduzem idéias das professoras:

(Pesquisadora) " - *Onde tu aprendeu estas coisas? Tu aprendeu em casa foi?*"

(GIL) " - *Com os colegas. Os colegas é que ensina essas coisas né (...). a professora não ensina essas coisas, não. Quando o cabra estuda no pré, ela ensina!*"

Até aqui analisamos como a criança integra as experiências de casa à escola. E como a escola contribui para o processo inverso? Que aconteceu com o brincar na escola que interfere no brincar em casa? A premissa inicial desse trabalho apontava para a importância entre os vínculos sociais estabelecidos pelas

crianças, quando brincavam no espaço da rua e da casa, e a extensão desses vínculos na relação de ensino-aprendizagem. Entretanto nos causou surpresa o fato de que esse vínculo não é de mão única: de casa à escola. Acontecem **novas construções na escola** que fazem com que crianças que não moram juntas, ou que são de sexos diferentes, brinquem juntas pelo único fato de estudarem juntas. Quer dizer, tais vínculos criados no espaço da sala de aula, no ato de aprendizagem, podem ser estendidos até o bairro. Esse foi o caso, por exemplo, de MAR que, embora fizesse parte de um grupo com crianças que moram no mesmo quarteirão (critério de moradia) passou a brincar na rua com crianças de outros contextos, até de outros bairros ou que moram na região privilegiada do bairro. Ele brincava com JOE, FLA, J.LEA e J.CAR.

Era bastante comum o **intercâmbio entre crianças** no bairro, para brincarem com outras crianças com as quais estudavam. Neste sentido a escola também produz raízes entre os alunos. A brincadeira em frente à escola, utilizando-se os vínculos construídos entre os alunos da escola pode ser lida enquanto processo de enraizamento. Por que essas crianças ao terminar a aula não iam embora? A escola ainda se constitui espaço social de estabelecimento de relações entre os seus participantes. A circulação de brincadeiras entre as crianças e das crianças ao brincarem é um exemplo dessas relações.

3.4.2.1 - A organização dos grupos para a brincadeira

Para brincarem na escola e no bairro, as crianças utilizavam-se de vários critérios para selecionar os participantes de

determinado jogo. Excluindo-se as formas de escolha, os critérios observados resumiam-se em: **critério de moradia, critério de gênero, critério de seriação e critério de interesse.**

O **critério de moradia** diz respeito à organização das crianças que moram na mesma zona do bairro (vizinhos) e que brincam juntas na rua e na escola. Esse é o caso, por exemplo, de CLA que brinca com LUC, MIS e ISA, todos moradores da mesma rua.

O **critério de gênero** trata da divisão de gêneros que as crianças fazem ao brincar: menino com menino, menina com menina. Aqui entram em jogo as próprias brincadeiras "preferidas" ou estabelecidas como exemplares para serem feitas por meninos ou por meninas, no interior da nossa cultura. Talvez ainda possamos pensar essas preferências entre os gêneros como o fato de as meninas serem mais capazes de assumirem posições mais "adultas" no interior da brincadeira, aceitando melhor as regras estabelecidas (Vygotsky, 1991a). Para exemplificarmos isso, vejamos o relato:

(ELI) " - A gente gosta mais de brincar com as meninas porque com os meninos eles bagunçam."

O exemplo típico dessa divisão são as brincadeiras de roda onde os meninos quase nunca participam.

O **critério de seriação** era a escolha entre as pessoas que estudam na mesma série para a brincadeira. Aqui já se notam os vínculos estabelecidos através da escola. As raízes aqui criadas permitem a visitação entre crianças no bairro, para brincarem. O grupo de GIL, ROS, FRA, COC e ROSI que brincavam de toca no recreio demonstra esse critério. Todos estudam na 1^o série da professora ML. Neste caso, há o cruzamento entre os critérios de seriação e de gênero.

Por fim, a escolha do grupo como consequência do tipo de jogo que se realizará é o que define o **critério de interesse**. O que unia as crianças do grupo de VIV, CLA, EDI, FRA, e OND era o interesse pela brincadeira de pular corda, pois moram em lugares diferentes e não estudam na mesma série.

A escolha de diferentes critérios pelas crianças circulavam na escola e no bairro conforme suas necessidades. Ainda marcam as diversas possibilidades de inserção das crianças em vários grupos onde o papel de identificação de cada uma varia predominantemente. Por exemplo, nos critérios de gênero, de seriação e de moradia as crianças se identificavam, respectivamente, como mulher, colegas de classe e vizinhas.

Se a brincadeira é a linguagem básica que possibilita a interação entre as crianças, evidentemente as relações estabelecidas no ato de brincar puderam interferir nas relações de ensino-aprendizagem, especialmente no momento da divisão de grupos espontâneos.

3.4.2.2 - A organização dos grupos para o estudo em sala

A organização dos **grupos espontâneos em sala** para a realização de tarefas pode ser definida em termos de:

- O grupo ser constituído a partir do **elo estabelecido pela brincadeira** feita na própria escola ou em casa;
- O grupo ser constituído a partir de **elos estabelecidos no interior da relação ensino-aprendizagem** acontecida na sala.

é válido esclarecermos que não estamos levando em consideração os grupos dirigidos pelas professoras.

No caso da **brincadeira** construir elos afetivos e sociais entre as crianças e esses serem extendidos até à sala, no processo de aprender, temos o exemplo claro da dupla MIS e IVA. MIS é vizinho de IVA e já se relacionaram bastante no bairro, para brincarem. Na sala, a professora SL colocava-nos o quanto IVA tinha crescido durante a resolução das tarefas em duplas. Neste caso a brincadeira permite que as crianças relacionem-se também num outro contexto (o escolar). Aliás, um vínculo anteriormente estabelecido entre as crianças e o nível conceitual próximo, são condições básicas para o trabalho em duplas sem diretor e com distribuição complementar de tarefas. As duplas apenas desiguais e desiguais compensadas foram outras formas de trabalho registradas por (Teberosky, 1989) na construção de textos coletivos.

No segundo caso podemos perceber que havia certa **diluição dos critérios** definidos para a brincadeira (moradia, seriação e interesse) e as crianças já permitiam a entrada no grupo de outro componente que não atendia a nenhum desses critérios. Só o critério de gênero permaneceu neste caso. Assim, o grupo de CLE, CRIS, NAI e ROB permitem a entrada de LUI F. que mora em local diferente dos demais. Melhor dizendo, há maior flexibilidade nos critérios criados para a brincadeira, e essa flexibilidade permite que se criem outros critérios e laços sociais na sala para se aprender.

Ainda percebemos que as crianças circulavam **brinquedos** na sala. Embora impossibilitadas de realizarem efetivamente a brincadeira com tais instrumentos, essa circulação criava relações, levando-as a se organizarem para fazer atividades em

grupo. Neste sentido já há um desenraizamento entre a brincadeira permitida no pátio e o brinquedo castrado na sala.

Por fim, podemos afirmar que a brincadeira constituiu-se em elo de aproximação entre as crianças, tanto para brincar como para estudar. Embora em sala aparecessem outros critérios, houve a predominância das relações constitutivas do grupo perpassada pelas brincadeiras. Estudar junto com quem se brinca, sendo a brincadeira uma linguagem que identifica a criança, permite o desenvolvimento da **zona proximal** (Vygotsky, 1991a) na medida em que a troca cognitiva entre alunos tem maior possibilidade de acontecer, porque já iniciou anteriormente, através do brinquedo, trocas simbólicas e afetivas. Uma questão que gostaríamos de deixar em aberto para reflexões futuras é: em que medida ocorre a inversão de papéis das crianças nos grupos de brincar e de aprender? Em que medida relações de amizade criadas pela brincadeira atrapalham a aprendizagem?

3.4.3 - (Des)Enraizamento do Recreio à Sala de Aula

Antes mesmo de relatarmos o tratamento das professoras frente aos rituais dos alunos, pretendemos analisar as definições sobre cultura presentes nas suas falas.

3.4.3.1 - O que significa cultura para as professoras?

Inicialmente a **cultura** aparece de forma globalizante das ações humanas. Nas palavras de ML:

"Cultura (...) eu acho que tudo, engloba tudo (...) tudo que a gente faz, todo o conhecimento (...) assim uma coisa geral."

No entanto a professora ML não desenvolveu claramente o que é essa "coisa geral", relacionando especificamente cultura à ação e ao conhecimento. Já nas falas de SL, pudemos perceber de forma mais abrangente esse "todo da cultura", presente nas falas das professoras estudadas:

"(...) é o jeito de viver do povo, tudo, tudo é cultura. O jeito de falar, o jeito de se vestir, o jeito de comer, as comidas que come, o jeito como se comporta, como se relaciona, tudo isso é cultura."

De fato, SL já acrescentou à definição, as variantes dialetais, os costumes e as relações sociais.

A **diferença entre culturas humanas** foi um dado percebido por elas. NL nos colocou que:

"A cultura em cada lugar é específica".

Aqui apareceu novo componente que é a relação entre cultura e história de cada povo; relação esta presente na corrente culturalista da Antropologia. Se tudo o que fazemos é cultura, entretanto, este fazer é diferenciado conforme os sujeitos e o contexto particular. Por um momento, perde-se de

vista o fato de que o processo de produção cultural - a produção de significados - é comum entre todos os povos. As professoras NL e SL ainda percebem a relação entre culturas na **sociedade de classes**. Foi NL quem nos falou:

"Só que a cultura, ela num é assim, minha cultura, porque tem os meios de comunicação que interferem, entende? Tem a cultura assim, e dentro de cada comunidade eu acho que existe também, só que é meio misturada".

Há a percepção do papel que os **meios de comunicação** exercem na sociedade, no sentido de provocar a homogeneização dos homens, rompendo e anulando as diferenças. Também reconhece as **revelações e as dominações** entre culturas no contexto social (Bosi, 1987). As interferências de uma cultura sobre outra são vistas como mistura, que gera mudanças culturais. Conforme NL:

"Tem o lado positivo e negativo dessa mudança. Porque nem sempre essa mudança é voltada pra o povo continuar, assim, acreditando nas coisas que ele confia (...) essas coisas, é mais pra fazer com que ele mude pro lado, assim da classe dominante".

NL retratou o caráter alienante dos meios de comunicação voltados aos interesses de quem domina no plano econômico, e, portanto, no simbólico. O caráter positivo não esclarecido em sua fala se referiu à própria mudança - Bricolagem - que a cultura sofre, conforme as condições em que se encontra. Faz parte da cultura o caráter de mudança no tempo e no espaço.

É a professora SL quem manifestou a estratégia de que tais meios se utilizam para realizar a homogeneização cultural, quando afirmou que:

"Em nome do popular, passam a cultura dominante".

O objetivo desse processo seria:

"(...) se manter como cultura dominante, pra se manter no poder".

Conforme NL e SL, a classe dominante usa todos os espaços de que dispõe para perpetuar a dominação, principalmente os meios de comunicação. SL nos colocou que:

"Um dos meios privilegiados de veiculação dessa cultura é os meios de comunicação de massa e a escola".

Por outro lado SL nos apontou o caráter resistente e de **reconstrução do povo** perante tal ação, na medida em que o povo se identifica através de sua cultura. A cultura cria raízes no povo:

"Um povo que se identifica, um povo que reconhece sua cultura é um povo unido, um povo forte. Eu acho que é capaz de ser impor".

E prosseguiu:

"Agora não vai se deixar abater por qualquer coisa, porque ele tem raízes, né!"

A perda da "(...)identidade cultural" segundo, SL, dá-se por falta de raízes sólidas.

O **folclore**, que também sofre o mesmo processo que a cultura, apresentou-se na fala da professora SL enquanto:

"A expressão artística, né, dessa cultura. Agora eu entendo também que o folclore, ele tá muito mesclado com muitos tipos de cultura".

Ao reconhecer o caráter desenraizante da classe dominante na sociedade de classes, através dos meios de comunicação e da escola principalmente, as professoras NL e SL, em contraposição, reconhecem a forma como a cultura das crianças de classe popular apresenta-se na escola. Dão-se conta do processo de socialização secundária feito pela escola, mas, ao mesmo tempo reconhecem-se como construtoras desta **obra** (Penin, 1989), posicionando-se enquanto **sujeitos da história**. A escola oscila

entre reprodutora e construtora da identidade da criança, em desenraizamento. Nas palavras de SL:

"Então eu acho que o que for passado ali na escola, é algo que pode ajudar a construir ou então a destruir".

Essas professoras revelam, implicitamente, o conhecimento das relações reprodutoras da escola com as estruturas sociais mais amplas, provocadas pelas teorias crítico-reprodutivistas da Nova Sociologia, mas apontam o caráter de resistência ou de rompimento com este movimento a partir dos sujeitos que compõem a escola.

A valorização da cultura das crianças obtida pela socialização primária seria o começo desse **rompimento**. SL nos afirmou:

"É a gente procura assim, dá essa ênfase à cultura popular que é a cultura das crianças, afinal de contas, né? Valorizando sua música, sua dança, seu jeito de transmitir o que sente, né, a gente valoriza essas coisas".

O **professor** assumiu aqui o papel de trazer pra escola tais produções infantis. Nas colocações de NL:

"Então como professor, eu acho que eu deveria valorizar entende? Fazer o trabalho de resgate".

Interessante que NL se reconhece enquanto diferente em relação à classe social das crianças:

"Por mais que eu num queira, eu sou de outra classe social, sou de outro mundo".

E enquanto tal, tem uma participação a ser feita. E continuou:

"Eu tenho que dizer também como eu penso".

Com esta postura estaria dando-se a **troca simbólica** (Bourdieu & Passeron, 1982).

O resgate é a ponte entre a socialização primária, que, quando estendida até a escola, é, a partir dela, ampliada com as

diferentes visões de mundo. Inclusive com a visão da classe dominante que é o eixo principal da socialização secundária.

A valorização, nas palavras de NL e SL, caminha lado a lado com a **reflexão e a ampliação de tais conhecimentos.**

NL afirmou:

"É você pensar com eles e refletir sobre a vida deles, como eles vivem, porque vivem desse jeito, mas resgatando e questionando também(...) é um questionamento pro lado social".

E ainda colocou:

"(...) E eles terem que procurar ser igual à classe dominante, mas valorizar aquilo".

O "procurar ser igual" refere-se à busca dessas classes pela participação efetiva na sociedade, em todos os sentidos: político, social, cultural, de consumo, no sentido de se apropriarem de tudo aquilo que foi produzido pela humanidade, e entre as classes sociais, e que foi expropriado das classes populares. Buscar o conhecimento universal não necessariamente implica a perda da identidade. Também não pensamos que as culturas das classes populares só sejam possíveis no meio da pobreza econômico-social.

Uma postura contraditória à das professoras NL e SL é a da professora ML. Esta reconhece as diferentes socializações da escola e da família, mas nem as atribui a uma relação com as estruturas econômicas mais amplas, nem coloca a si mesma a função de resgate da cultura enquanto professora.

Ela nos afirmou que, em reunião com os pais, conversou com eles:

"(...) pra ver se eles tinham entrosamento com os filhos e mudarem, pelo menos pra dizer assim: - Meu filho, você faça em casa assim, mas na escola num faça".

Ela nos revelou a necessidade de o aluno se desenraizar dos conhecimentos adquiridos na família e assimilar (enraizar) os da escola. Também ficou presente a noção de que no espaço privado, na casa, tudo pode ser feito, mesmo que sejam ações negativas. No espaço público, na escola, as ações devem ser dosadas. Não se trata de saber lidar com os espaços sociais e suas regras, como forma de se ter melhor relacionamento. A escola é um ambiente sacralizado. Mas ao mesmo tempo que a casa é menos válida, ou pelo menos os conhecimentos familiares, contraditoriamente, constitui-se o espaço que "tira a criança da rua". A rua, e por extensão a brincadeira, é o espaço marginal:

"Eles tem também um conhecimento(...) que observasse o caderno deles, que chegava com tarefa, no lugar deles ficarem na rua brincando".

Nesta concepção, a **brincadeira** é associada ao tempo perdido, e o estudo do conhecimento escolar é tido como tempo útil. Novamente agora, pela professora, vemos a lógica do tempo capitalista em torno do eixo trabalho (estudo) e lazer. Já para a professora NL, a brincadeira constitui-se parte da cultura:

"Eu acho que cultura(...)é o tipo de brincadeira que eles fazem".

Por fim, as professoras NL e SL percebem o **caráter didatizante** e até mesmo cristalizado com que a escola trata as manifestações culturais das crianças. Ao nos falar sobre o trabalho com "a quadrilha", na festa de São João, SL nos colocou a diferença entre sua vivência na rua e na escola:

"Às vezes quando a gente faz uma quadrilha, mas é muito formal, né? A quadrilha tem que dá tudo certo, num pode errar de jeito nenhum, sabe? Então isso formaliza demais".

Didatiza-se tais produtos, tornando-os artificiais, tendo-se como resultado final sua cristalização. Tira-lhe todo o movimento do fato folclórico e impede que os sujeitos (re)vivam esse processo no espaço escolar. É evidente que essa vivência na escola, por si só, já o torna diferente do espaço da rua. Entretanto poder-se-ia contextualizar os fatos folclóricos, relacionando-os com a história de diferentes povos, com os sujeitos e suas vidas no trabalho. A simplificação com que se trata a cultura na escola, para torná-la "didática", tira-lhe o próprio sentido e significado que os homens lhe atribuíram, deixando-a assim, sem a própria vida.

3.4.3.2 - O tratamento das professoras frente aos rituais dos alunos

As relações que as professoras estabeleceram com as brincadeiras de maneira geral e com aquelas específicas das crianças variam quanto ao **tipo de brincadeiras** que se propunham a realizar, quanto à **forma** com a qual lhes integram no processo de alfabetização e quanto ao **espaço social** onde a brincadeira aparece.

De maneira geral, as professoras já conheciam ou pelo menos observavam as crianças brincando e até participavam de algumas brincadeiras, quando as crianças insistiam. A professora NL, por exemplo, pulou corda, e a professora SL brincou de palmas com a música denominada pelas crianças de "Plim, plim". Estavam atentas às variações das brincadeiras e às novidades do brincar, embora inicialmente essa observação não se relacionasse com a prática da alfabetização.

A **conexão alfabetização-brincadeiras**, aos poucos, foi sendo construída pelas professoras, porém vivida diferencialmente por cada uma, conforme suas particularidades (história de vida, formação acadêmica etc). Tampouco foi um processo tranquilo, linear e homogêneo. Ao contrário foi cheio de contradições, dúvidas e conquistas, mas que, enquanto todo processo de conhecimento, foi vivenciado a partir de construções em um patamar anterior para ser retomado e (re)construído em outro mais coerente e mais abrangente da realidade. Procuraremos agora esclarecer para o leitor tal processo.

- **A relação do lúdico na alfabetização: o acolhimento à parte dos rituais e suas rupturas na hora de aprender.**

Primeiramente presenciamos um jogo de relações entre as professoras e os alunos, no sentido de se enquadrarem no processo de aprendizagem o **aspecto lúdico**. Em termos práticos, havia a presença em sala de: fantoches para apresentarem os conteúdos diários; músicas infantis, especialmente as da televisão; atividades que envolvessem personagens de revista em quadrinhos (Ver Anexo II). A música "Pato Pateta", de Vinícius de Moraes, presente sob forma de atividade de leitura e de escrita nas lacunas e a carta enigmática com personagens da turma da Mônica, realizadas pela professora NL, podem exemplificar esse quadro. Ela também usava aquilo que chamamos de **jogos de aprender**, ou seja, aqueles jogos que se dirigem ao trabalho com as unidades lingüísticas do sistema de escrita (letra, palavra, frase). Acontece aqui a conexão jogos-aprendizagem, porém os jogos são propostos pelas professoras, não sendo jogos que as crianças vivenciam em suas práticas diárias.

As crianças percebiam a utilização preferencial das professoras pelos jogos típicos da escola versus os seus próprios jogos. A fala de FLA nos revelou isso:

(Pesquisadora) " - Na sala pode brincar?"

(FLA) " - Tia às vezes deixa..."

(MAR) " - De jogo."

(Pesquisadora) " - Quais são os jogos que tia deixa?"

(FLA) " - Montar." (se refere aos jogos de quebra-cabeça, com letras e figuras, dentre outros). "(...) brincar de massa (...) quebra-cabeça."

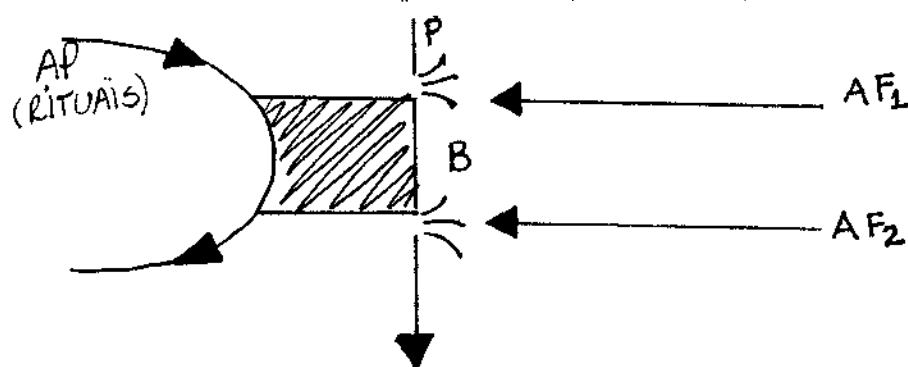
(Pesquisadora) " - Quando vocês trazem brinquedos ela toma?"

(FLA) " - Toma ... às vezes toma, por exemplo, bila, ela não gosta de brincar de bila."

Este depoimento trouxe-nos outra postura docente frente aos brinquedos dos alunos que é a repressão ou a **tomada do brinquedo**. Houve o primeiro movimento (des)enraizador da professora na sala frente ao brinquedo que a criança trouxera de casa e/ou do recreio. Os "jogos de aprender" iniciam, por sua vez, o enraizamento da criança com o lúdico na sala e "com o jogo escolar" para aprender. Essa prática docente, no entanto, não era estática. Houve casos em que da repressão permitia sua presença, contanto que a criança tivesse uma "atitude passiva". Era permitido manuseá-lo desde que não atrapalhasse a aula. Nesse sentido houve acolhimento à parte do brinquedo. O jogo com "bola de sabão" feito por NL e a música "Saudação" cantada por ML, apenas nas brechas da sala de aula e no recreio, são reveladores desse acolhimento docente.

A postura de **acolhimento à parte** das brincadeiras infantis diferencia as atividades realizadas para a alfabetização em atividades fundamentais e periféricas. Essas últimas, situadas na periferia do processo alfabetizador, vem preencher "brechas" entre as atividades planejadas e/ou que se dirigem efetivamente à alfabetização: as atividades fundamentais. De forma gráfica,

poderíamos assim enxergar essa primeira postura docente:



P = Processo de alfabetização em sala.
AF = Atividades fundamentais.
AP = Atividades periféricas (rituais).
B = Brechas entre AF.

As atividades fundamentais penetram no processo interferindo no seu curso, que já não ocorre com as atividades periféricas. Pelo próprio lugar em que se colocavam - entre **brechas** - havia de antemão rupturas entre a hora de brincar e a hora de aprender. A colocação de SL esclareceu-nos essa prática docente:

"A gente tá vindo do recreio e pra relaxar um pouquinho fazemos essa brincadeira".

Uma criança reclamou por dever e ela prosseguiu:

"O dever é daqui a pouco, nem se preocupe".

A **reação infantil** novamente nos apontou o lugar da brincadeira no quadro de representações das crianças sobre a escola e sobre o conhecimento escolar. A professora referia-se às brincadeiras do relógio e do cacique. Essa última consiste no seguinte: escolhe-se um maestro ou cacique que fará gestos, e o restante dos participantes em círculo, junto com ele, os repetirá. Outra pessoa que não participa da escolha observa os movimentos e quando adivinhar quem é o cacique encerra-se momentaneamente o jogo. Aconteceu que RUB dedurou o cacique para o "adivinhador", e o grupo, descobrindo esse fato, abriu uma série

de discussões, para se saber o que fazer com quem infringe a regra do jogo e do grupo. Mesmo situando-se como brecha, a brincadeira é educativa na constituição do grupo social das crianças e da professora. O mesmo aconteceu com o "jogo de sorteio", também feito por SL, para o autoconhecimento dos alunos no início do ano letivo. O jogo foi educativo no sentido em que apontou a escrita de nomes próprios em cartões para serem sorteados como recurso em que interagem professores e alunos. Através da leitura de cartões e da apresentação oral do colega a que o nome se refere, o **referente** (Teberosky, 1989) a professora passou a contextualizar histórico-socialmente o sujeito cognitivo que aprende. De cognitivo estende-se a sujeito histórico. A escrita participa dessa contextualização e revela sua função social.

Foi uma pena que a professora SL não prosseguisse o trabalho, por exemplo, com a escrita de textos a partir do jogo. Isso foi feito posteriormente, rompendo-se de certa forma o "clima de comunhão", entre os alunos, permitido pelo jogo.

De uma ou outra forma, sintetizamos este tópico dizendo que, mesmo avançando no tratamento com as brincadeiras, as professoras ainda os situam à margem do processo de alfabetização, tendo uma postura ora repressora, ora de seu acolhimento em parte e à parte do processo de alfabetização.

- O tratamento despercebido com os rituais.

Para esclarecermos essa forma de as professoras lidarem com os rituais dos alunos, relataremos o exemplo da aula da professora ML, quando trabalhava com o tema São João. A análise e interpretação dessa festa na escola é o tema do capítulo sequin-

te, e, portanto, não seremos redundantes. Basta dizermos que havia no período após o recreio a apresentação de artistas do bairro (tocadores de flauta, emboladores de cãco) e das próprias professoras sobre aspectos relativos à festa. Trabalharam com a história de João Batista e com a lenda da fogueira. No dia seguinte ao trabalho específico da vida de João Batista, ML iniciou a aula com a seguinte atividade mimeografada (ver Anexo 12):

ATIVIDADE DE ESTUDOS SOCIAIS

- 1) Desenhe sua família.*
- 2) Circule o símbolo da Páscoa.*



- 3) Faça um desenho que lembre o São João.*
- 4) Pinte o objeto de onde devemos tirar água para beber.*

Especificamente no item 2, as crianças insistiam em representar a Páscoa com o desenho da fogueira. A professora explicou a palavra "símbolo" como aquilo que permite a lembrança de algo. ML questiona as crianças:

(ML) " - A passagem da morte de Jesus foi com o quê ? Quando a pessoa morre é com a fogueira que a gente lembra dela ? O que a pessoa morta segura na mão quando morre ?"

Oralmente as crianças acabavam por **reproduzir a alternativa** que ML julgava correta: indicavam a vela. Porém, na hora de circular o desenho, grifavam a fogueira. Por que isso acontecia? ML dizia-nos que não sabia se se tratava de esquecimento ou de "não aprendizagem". Ferreiro & Teberosky (1987) já nos colocam que o problema do esquecimento é a possibilidade ou não de a

pessoa reconstruir internamente o conhecimento "esquecido". Só se faz isso, se realmente se compreendeu o modo de produção do conhecimento, apropriando-se dele. Faltava a ML, a percepção do momento histórico em que as crianças se encontravam (além de estarmos no mês de junho, mês da festa na cidade, naquele dia comemorava-se a quadrilha da Ramadinha I). As crianças, desde cedo, circulavam no bairro com palhas de côco para montarem a palhoça da festa. A escola também estava comemorando.

Para responder "corretamente" era preciso que as crianças se alienassem de suas circunstâncias e passassem a reproduzir a alternativa que a professora julgava correta. Isso porque a vela também representaria o São João, pois é bastante presente nas adivinhações feitas para Santo Antônio.

No item 3, já houve um avanço da professora na medida em que pediu às crianças o seu próprio desenho como expressão da festa. Em outras atividades (Ver Anexo 13) a tarefa das crianças seria apenas pintar desenhos. **Desenhos cristalizados** da festa, ou seja, que não retratam a vivência do São João no bairro - essa vai muito além do que o desenho representa - além de "servir" como representação para a festa em qualquer lugar do mundo. O desenho é ahistórico e impessoal.

Ainda percebemos, no item 2, que as alternativas "filtro" e "torneira" não davam conta da alternativa "pote" das crianças. A atividade não permitia, assim, que as crianças expressassem de onde elas próprias bebiam água, embora fosse válido o enunciado "de onde devemos tirar água". Faltou a discussão a partir da realidade "como bebemos", para, então, se partir para a questão "de onde deveríamos beber água".

Seria válido ainda que ML repensasse a relação entre as temáticas que aborda em uma só atividade.

Em síntese, havia o (des)enraizamento entre aquilo que se praticava no pátio da escola com a atividade proposta que relaciona os assuntos: família, páscoa, São João e água. As atividades na sala são tomadas sob outro patamar, negando-se ou não, sistematizando-se aquilo que foi construído fora de sala: a própria discussão sobre João Batista e fogueira. A **escrita** nesse momento esteve longe de atingir o papel de expressão dos pensamentos, sentimentos e ações cotidianas das crianças.

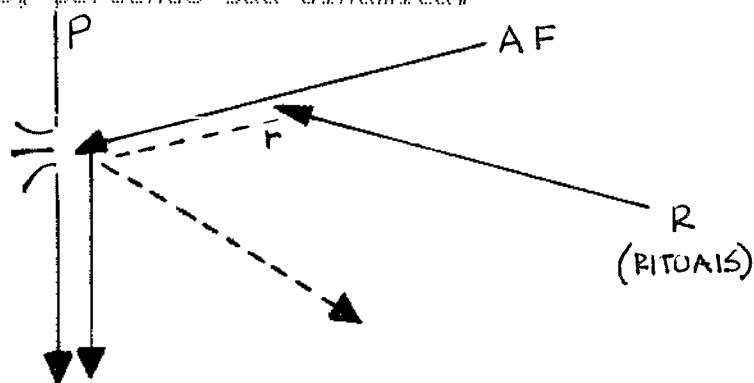
Essa postura de ML estabeleceu a **contradição entre seu discurso e sua prática**. Naquele ela afirmava trabalhar com os conhecimentos da criança, no entanto, o trabalho deu-se de forma limitada na prática. Por outro lado, o discurso pode orientar a prática na busca da coerência entre aquilo que se fala e aquilo que se faz. Quando perguntamos se ela trabalhava com a cultura, e particularmente, com o folclore infantil, ML respondeu-nos o seguinte:

"Tem muitas coisas que as crianças falam que muitas ignoram, né? Eu não ignoro. Eu acho que aquilo partiu do meio que eles vivem... e corrigir, não!"

Revelou em seu discurso a ignorância do conhecimento do aluno e/ou prática de correção deste conhecimento pelas professoras.

Conforme o gráfico a seguir, os rituais já passam a fazer parte das AF, chegando a tocar no processo de alfabetização. Constitui-se conteúdo a ser trabalhado quando se alfabetiza. No entanto parte da sua riqueza fica no contexto fora da sala de

aula. Ao chegar na sala, o São João sofre também um processo de cristalização, perdendo sua dinâmica.



P = Processo de alfabetização na sala.

R = São João (ritual) fora da sala.

r = São João dentro da sala cristalizado e empobrecido.

AF = Atividades fundamentais que a partir de certo ponto (r) passam a incluir os rituais.

As atividades de escrita (AF) continuam sendo desenvolvidas não, sendo utilizadas para reconstruir a experiência junina das crianças. Daí por que os rituais saíam de cena em direção contrária a P. Estiveram presentes por um momento.

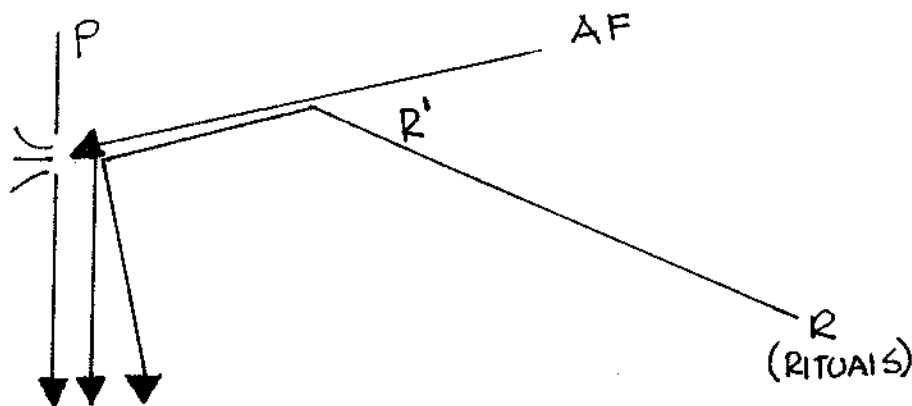
Através da (con)vivência com diferentes posturas frente aos rituais, as professoras passam a ter um tratamento que as concilia com o processo de alfabetização e de aprendizagem escolar.

- tratamento dos rituais conciliado com a alfabetização e/ou a com a aprendizagem escolar

Essa postura consistia em evitar as rupturas que as posições anteriores pregavam entre a hora de brincar e a hora de aprender. A brincadeira seria o momento prático onde a criança poderia operar concretamente com as estruturas cognitivas de que dispõem, para, posteriormente, passarem à construção num patamar mais elaborado.

Ao lidar com o tema "São João", NL passou a incluir os rituais infantis como elementos constitutivos do processo de alfabetização.

Nesse sentido, as atividades fundamentais incluem os rituais, sem empobrecê-los, ao contrário, partindo-se das experiências imediatas das crianças e ampliando-as com diferentes visões de mundo. Segundo o raciocínio dos gráficos resultaria assim:



- P = Processo de alfabetização na sala.
 R = Rituais fora da sala.
 R' = Rituais dentro da sala, enquanto AF.
 AF = Atividades fundamentais, e que incluem efetivamente os rituais.

A mudança do R em R' revela a permanência da riqueza dos rituais, que já não aconteceu no quadro anterior em que o R se transformou em r. Já se constitui R' pelo fato de estar sendo vivido em um contexto diferente do bairro e do recreio: na sala de aula. Finalmente os R se integram e se tornam parte das atividades diárias desenvolvidas na alfabetização. A **escrita** passa a lhes dar atenção, coisa que fora negada na situação anterior. Vejamos alguns exemplos:

Após apresentação de um "documentário" sobre a vida de Luiz Gonzaga no pátio da escola, NL retomou o tema discutindo com os alunos. Esse procedimento funcionou ao mesmo tempo como ligação entre uma aula e a outra e como avaliação do nível de compreensão das crianças sobre aquilo que fora abordado no pátio. Até que uma aluna pediu que ela fizesse a **brincadeira da força**. Trata-se da escrita de algum nome e a partir dos palpites dos

Trata-se da escrita de algum nome e a partir dos palpites dos participantes se preenche os espaços das letras constituintes do nome. A integração de que falamos foi iniciada a partir do momento em que se tratava dos nomes "Luiz Gonzaga" e "sanfona", ambos relacionados ao São João.

| | |
|-----------------------|---------------|
| L U I Z G O N Z A G A | S A N F O N A |
| - - - - - | - - - - - |

Caso as crianças dissessem letras inexistentes a professora iniciava o desenho de um boneco que seria enforcado. NL discutiu os palpites das crianças, anotando as letras que não convinham ao nome. O processo de escrita estava, então, colado aos interesses das crianças.

A partir de então, a professora realizou a leitura do livro "O céu pegou fogo", de Mary França, e as atividades gráficas com palavras semanticamente relacionadas ao São João (Ver Anexo 14). Em outra atividade, a professora solicitou a ilustração dos cantores que visitaram a escola. A partir da escrita de seus nomes próprios, também trouxe para a sala **cartazes** que circulavam na cidade sobre a festa, sobre os cantores, sobre as comidas, revelando a preocupação com a função social da escrita. Esse material esteve pouco presente na sala, dado sua grande disponibilidade na cidade.

O trabalho com a **cantiga de roda** "Estou presa, meu bem" e com a parlenda "Amanhã é domingo", articulando-as com a leitura e com a escrita de palavras no texto dá conta dessa postura conciliadora de NL (Ver Anexo 15). Como esses componentes do

folclore infantil são conhecidos das crianças, isso facilitou a resolução das atividades. As entoações "cantadas" também permitem desenvolver as **estratégias de predição e de inferências** (Goodman, 1987). Também houve o trabalho com adivinhas, onde se colocava a questão escrita, e à criança caberia adivinhá-la e escrever o nome do resultado. Vejamos o exemplo:

O que é o que é, cai em pé e corre deitado ?

C h u v a. - - - - -

A resposta das crianças davam pistas à professora sobre o seu nível psicogenético da escrita. A atividade exigiu da criança a leitura e a escrita ao mesmo tempo. Em todos esses exemplos, a área de conhecimento relacionada ao folclore infantil é a comunicação e expressão.

Em outra atividade (Ver Anexo 16) ocorreu a relação dos rituais com a matemática, a comunicação e expressão e as ciências. A professora dizia a letra, e as crianças preenchiam nos quadros (doenças, alimentos, animais e objetos) nomes começados com tal letra. A contagem dos pontos, 1 ponto por quadro completo, trabalhava a matemática¹⁵. Essa relação sonora entre as letras iniciais e finais e a escrita de palavras é característica do nível intermediário 2. Este jogo é bem parecido com o Jogo "adedonha", por nós comentado anteriormente.

O trabalho com a **massa de modelagem** para o manuseio, a criação de formas e a posterior produção textual sobre a "invenção" trata das artes, da comunicação e expressão e, de outras áreas de conhecimento, dependendo da "invenção", a outras áreas

(15) Este jogo, embora ausente na classificação do folclore infantil (Melo, 1985) esteve presente na escola, escrito nos cadernos das crianças, como pudemos constatar no caderno de COC, aluna de ML.

de conhecimento. Talvez NL tenha utilizado a massa como substituta do "barro", bastante comum no bairro, e que as crianças gostam muito de brincar. A riqueza dessa proposta de NL foi a apresentação às crianças de diferentes formas de representação dos objetos e de suas dimensões. As dimensões presentes: no objeto de massa e no seu desenho, e a sua representação através do nome no texto.

Um outro jogo que circulou bastante na sala de NL denominado pelas crianças de "língua-renda", não foi por NL trabalhado. O jogo envolveu a escrita de nomes (frutas, cores, animais) em papéis, que, quando encaixados nos dedos, se entrecruzam e permitem as várias combinações. Revelou a probabilidade das combinações possíveis. As crianças brincavam muito, no entanto, NL não o considerou.

A **contradição** esteve presente entre o discurso e a prática da professora NL. No entanto é diferente da professora ML. Em ambos os casos o discurso difere da prática. A diferença consiste no fato de ML assumir o trabalho e negá-lo, em parte, na prática. Já NL, não assume, no discurso, o trabalho, porém o faz na prática. É como se, negando no discurso, ela fosse poupada de ser criticada por falar que faz algo, e, na prática, isso realmente não acontecer. Foi NL quem nos mostrou a contradição quando nos falou:

(Pesquisadora) " - Quería ver como é que você trabalha com o folclore?"

(NL) " - Então nesse caso em puxei mais para jogos, músicas, algumas danças, algumas festas que acontecem no bairro, entende, algum bingo(...) mas essa parte mais folclórica, das tradições que existem ali(...)"

(Pesquisadora) " - Já existe algum trabalho nesse sentido?"

(ML) " - Não. Existe não (...). Eu acho que eu não sei até que ponto eu trabalho isso na escola".

Por um momento, a reflexão sobre seu trabalho com o folclore não é feita pela professora. Ou melhor, ela não consegue se auto-avaliar. Até que caminha e percebe que o trabalho com o folclore vem enganchado com outros objetivos. É levado pelo processo de alfabetização, e **não há uma intenção clara** de se buscar trabalhar com o folclore, enquanto objetivo do planejamento de ML:

"Claro que eles trazem, eles brincam, quando a gente vai lá pra fora brinca de roda com as crianças (...). Porque a gente vê as brincadeiras deles, mas não explicitamente, sabendo porque eu vou fazer isso, como resgatar, ver o que é a parte bem folclórica da Ramadinha, não, nunca".

A cultura é que está colocada como objetivo explícito a ser trabalhado. O folclore, enquanto parte da cultura, é menos enfatizado. Mas, mesmo não sendo objetivo explícito, ML dá conta do folclore infantil, ainda que não perceba trabalhá-lo.

A professora ML relacionava desenhos de pipas em atividade de conjunto, com a contagem de seus elementos e a escrita de numerais (ver Anexo 17). Justificava o trabalho com pipas:

"Porque tá no tempo que tem mais".

ML avançou na postura didática, na percepção de relações das brincadeiras com as condições climáticas (o tempo e o vento).

SL iniciou o trabalho com recursos naturais (Ciências) e com as **"bolas de sopro e de sabão"**. Na sala, encheu a bola de sopro e lançou o problema para a turma: estourar a bola e explicar por que o estouro foi possível. Com essa intenção, dirigiu as crianças no sentido de atingirem abstrações empíricas, reflexionantes e refletidas.

As abstrações empíricas são as informações retiradas dos objetos ou das ações visíveis. Dão-se no plano da percepção. As abstrações reflexionantes são resultado da coordenação das ações não observáveis. Dão-se no plano do Sistema Nervoso Central. Uma operação de adição é um exemplo desse tipo de abstração, já que é resultado da ação de compreender, mas não de observar. Existe ainda as abstrações pseudo-empíricas que são resultado da testagem de hipóteses na prática. É a projeção da pessoa naquilo que é observado visível e internamente, ao mesmo tempo. A pessoa já "colocou ali algo que não estava". A abstração refletida exige a reflexão em um outro patamar que é a tomada de consciência da própria abstração, no momento em que ela foi feita. O sujeito percebe o que fez e, também o resultado dessa ação. É esse o tipo de ação que possibilita o progresso no conhecimento. Não era qualquer ação que interessava a Piaget (1978) autor dessa teoria.

SL lançou essa reflexão quando pediu às crianças o estouro - um patamar - e o porquê do estouro - outro patamar. Esses tipos de abstrações convivem na relação do sujeito com o meio simbólico e foram provocadas por SL no jogo. As crianças ficaram eufóricas, e após várias tentativas sem sucesso, SL os questionou:

(SL) " - Por que ninguém consegue?"

(FAB) " - É porque não tá muito cheia".

SL permitiu a construção dos passos que se leva até a resolução do problema, mesmo já o tendo construído para si própria. O enchimento da bola revelou essa intenção, até que RUB finalmente consegue o estouro. Após o exemplo prático, ela

partiu para a sistematização da experiência, ampliando a discussão para os tipos de ar que existem e de que são formados. Avançou do jogo até os contextos sociais das crianças. Esse trabalho ainda foi apoiado pela leitura da poesia "Bolhas", de Cecília Meirelles (Ver Anexo 18) revelando a preocupação com a interdisciplinaridade. Posteriormente passou a pedir às crianças a utilização da escrita - com a leitura da parte da poesia sobre bolhas de sabão - como comprovação da experiência. Após a leitura as crianças voltaram a observar a experiência. Ao propor a construção de problemas de adição, a partir da contagem das bolhas de sabão, trabalhou a matemática. Ao copiar e resolver os problemas no quadro começa a penetrar nos problemas da escrita e da lógica. As dificuldades na escrita dos enunciados e da própria composição gráfica da adição predominaram. Essa aula, no entanto, pedia à professora intervenções frente às próprias representações das crianças:

"Não é só brincadeira não, a gente está aprendendo".

Não foi à toa que, ao cantarem músicas na sala, JOE desabafou:

"Eu vou ler meu gibi de Carrossel e não ficar vendo essa besteira".

O gibi, concorrido e emprestado pelas crianças, não foi percebido pelas professoras, embora se tratasse de um uso social da escrita.

GIL ainda nos falava de um outro jogo, de **bola de gude** utilizado por SL:

(GIL) " - Bota 10 bilas numa roda, assim, aí quem tirar mais ganha".

(Pesquisadora) " - Como que tirava?"

(GIL) " - Fronto (...) os molhos de bila estão assim, aí quem acertar mais ganha".

Ela adaptou em sala um tipo de jogo com bola de gude, que é denominado triângulo.

O **jogo de boliche**, bastante improvisado materialmente, também esteve presente, trazido desta vez por SL. Por fim a escola ainda contribui para o acréscimo de informações das crianças, e sobretudo, para a sistematização de conhecimentos adquiridos na ação concreta das brincadeiras.

3.4.4 - A festa na escola

As **festas** faziam parte dos objetivos das professoras, quando planejavam em conjunto os temas a serem desenvolvidos na escola.

No início do ano, houve a primeira reunião entre as professoras da tarde para a escolha dos temas. Partiam do pressuposto de que as **temáticas** poderiam ser comuns e que cada professor trabalharia em sala as especificidades de sua turma. De antemão, havia uma aula coletiva no pátio da escola, até que, em seguida, cada turma deveria se dirigir à sua sala. Daí em diante o trabalho seria ou não continuado conforme cada professora. Os temas escolhidos foram: plantação, festas, saúde, vida, mulher, organização social e política, costumes do povo e atividades econômicas. Percebemos aqui a preocupação de se estudarem problemas que envolvem as condições sócio-econômico-culturais das crianças de classes populares, ao colocarem o trabalho escolar no contexto mais amplo, onde o aluno é percebido como sujeito histórico.

Alguns desses temas foram abordados no ano anterior, e as professoras atentas a esse fato procuravam trabalhar aspectos não tocados anteriormente.

O **folclore**, abordado sob o título **Costumes do Povo**, foi incluído apenas neste ano, o que inferimos ser devido à relação das professoras com a pesquisa.

O **planejamento** é considerado como arma do professor contra o espontaneísmo. A preocupação de SL era a seguinte:

"Tudo nascer das bases é o outro extremo (...) basismo."

E completou:

"O tema gerador evita o espontaneísmo. Você é rígido com tudo, não é só com o tema."

Ela percebeu a natureza das relações sociais presentes no ato pedagógico e que precisam ser questionadas quanto a sua rigidez.

Os **critérios para a escolha** dos temas e das atividades variavam entre as necessidades e as demandas dos alunos e aqueles aspectos que o próprio professor acha que o aluno precisa aprender.

A flexibilidade do planejamento é que permite a oscilação entre professor e aluno como determinantes do trabalho pedagógico. As professoras reconhecem a não adequação perfeita entre o que foi planejado e o que foi feito.

3.4.4.1 - A festa de São João

A festa Junina foi prevista para o **período** de 10 a 21 de Junho de 1991. Sob o título "São João, Festa da Gente" e o subtítulo "O Forró é Nossa Música", as professoras buscavam:

"Resgatar e valorizar a cultura popular enfocando as tradições e a música (forró) relacionadas ao São João".

Percebemos que o termo "cultura popular" foi relacionado à cultura da classe popular, perdendo-se, assim, sua definição enquanto relativa ao nacional, àquilo que representa a identidade do povo de uma Nação (Guimarães, 1984). Elas também passaram a relacionar o São João com a tradição, forte característica do folclore.

Privilegiaram o **aspecto religioso e artístico da festa** - a história de João Batista, a lenda da fogueira, a vida de Luiz Gonzaga, cantores de forró e emboladores de côco - e pensamos que a identidade da professora SL como congregacionista foi decisiva nesse enfoque. A festa de São João, enquanto festa de colheita do milho, foi deixada de lado. No entanto, já houve avanço em não se ver o São João apenas como expressão de lazer, mas lhe atribuindo o **significado de seus símbolos** (fogueira, santo). No entanto poderíamos ir mais além se a festa fosse relacionada com os meios de produção, com as relações sociais e com os sujeitos que produzem o milho. Também não foi tocada a caminhada de a **festa no campo e na cidade** (e no interior da própria cidade). Foi apenas enfatizado o São João vivido no bairro.

Houve o trabalho, em sala, sobre o tema, onde se produziram textos, poesias, livros, entrevistas, murais e tv.

As professoras também fizeram dramatizações, e havia a circulação no pátio de produções dos alunos sobre a festa. Era constante também o ensaio da quadrilha. A comunidade foi convidada e participou dessas realizações.

Finalmente, no dia 21, seria o encerramento com a festa e com as apresentações de danças e do cantor Amazan.

Às festas da escola seguiram mais ou menos a seguinte

estrutura:

- Contextualização do assunto de que se tratava;
- Atividades que exigiam a participação dos presentes (show de calouros, jogos, dramatizações, leituras, declamações de poesias e músicas);
- Agradecimento aos presentes e convite para visita ao "Museu de Atividades", uma espécie de prestação de contas para com a comunidade;
- Merenda para os alunos;
- Avaliação das professoras.

Geralmente havia a **interação entre temas** trabalhados em outra festa, para dar continuidade ao trabalho e como forma de avaliação. A leitura e a escrita sempre estiveram presentes nas festas, principalmente na confecção de jogos. A conexão com as brincadeiras aqui era maior do que, por exemplo, em sala (espaço social).

SL sintetizou as atividades sobre o São João e deu início às apresentações de danças. Dentre estas, apenas na dança "o Bicho da Seda" houve explicação quanto a seu simbolismo. SL explicou à comunidade presente:

"é a lagarta, quando tá lá dentro do casulo, quando tá fazendo a seda, ela se mexe toda. Então a gente vai representar em forma de dança."

A **dança** representa, então, o significado que o homem atribui à ação de um animal, quando se relaciona com a natureza. Isso poderia ser feito também com a quadrilha, explicando, por exemplo, o significado de alguns passos: rodeio, passeio na roça, casamento de matuto, caracol. A linguagem que se usa nos passos "Anariê e Alavantu", de origem francesa, passa despercebida pelas próprias crianças que dançam. A mãe de ACA, dona DUL,

relatou-nos que o passeio na roça era a visita que os lavradores vizinhos faziam à casa de um outro, e, quando lá chegavam, dançavam juntos o forró. Depois tiravam da bolsa os pratos e os talheres, e o dono da casa servia a comida. Era a hora da "comilança". Essas experiências poderiam ser resgatadas com e pelas crianças na relação entre o São João e as condições do campo e da cidade. É essa relação que, a nosso ver, possibilita a quebra da cristalização dos fatos folclóricos na escola. Isso porque já se relaciona o fato folclórico com a cultura, enquanto manifestação, pois ambos imbricados nos contextos de onde nasceram e a que atendem. Essa relação não se dá apenas por uma razão prática, mas simbólica (a dança do bicho da seda exemplifica isso).

Esse movimento do São João (des)enraizando-se do campo até a cidade, permite que, nesta última (e na escola), misture-se (bricolagem). As faixas das meninas na quadrilha, que faziam parte da indumentária, revelavam a mistura entre essa festa e a festa da primavera, feita em outubro. De forma que (con)vivem as faixas "Rainha do Milho", "Garota Caipira", "Boneca do Milho" (referente à fase que o milho fica "embonecado") e "Garota Primavera". A **bricolagem** também aparece através das propostas que as professoras fazem, como, por exemplo, o Show de Calouros, que vem preencher outros interesses das crianças, que é a música sertaneja. No show, apenas esse tipo de música e as da tv, foram cantadas, contrariando-se à própria música do forró. NL explicou isso pelo fato de o forró só predominar nas rádios durante os meses próximos da festa, o que não acontece com a música sertaneja que toca durante todo o ano.

A TV, forte componente da festa, foi utilizada de forma imaginária para fazer entrevistas com o cantor. A escrita exerceu aqui o papel social de comunicação. A forma como as crianças interagiram com a TV, denunciou a **função conativa** de que esta se utiliza para propagar seus anúncios. Concordamos com Bosi, quando nos fala que:

"A linguagem, para cumprir sua missão comunicante, vale-se de uma rica variedade de funções. É possível descobrir numa mensagem qual é a predominante. Na propaganda, por exemplo, é a função conativa, porque ela visa a direção do comportamento" (Bosi, 1987, p.36).

As crianças pediram ao cantor que cantasse a música da propaganda da farmácia, onde ele aparece cantando e tocando. Essa foi a única música que lhe solicitaram, dentre o rico repertório de músicas de que dispunha. A música "Sala de Reboco" também foi acompanhada por todos, já que Amazon também participa do programa de TV que tem o mesmo nome da música.

As **diferentes visões e percepções da festa** das professoras e da direção era nítida. Para a direção, o espetáculo que ali estava sendo apresentado era definidor da própria escola enquanto instituição. Daí porque não podia haver erros. A **comunidade** também era percebida na condição de marginais, na medida em que nos solicitou a presença de polícia para a proteção escolar. Conclusão: a escola não é da comunidade e vice-versa. A prática e o discurso das professoras revelavam a posição contraditória, frente à postura da direção. Mas como a escola é construída por ambas as forças, diferentes visões convivem.

Num ou noutro momento, uma ou outra força garante a **hegemonia** (Gramsci, 1989). A hegemonia é um processo obtido no confronto entre classes divergentes, através da força ideológica

(consenso) ou pela adesão orgânica dos indivíduos. A dominação, diferentemente da hegemonia, é obtida pela força física.

A professora NL percebeu esse jogo e nos colocou:
"Eu acho que é tipo uma correlação de força. A gente se organizando, então, o que vai acontecer é que a gente vai sobrepor (...) senão o lado mais forte é quem consegue".

A **estratégia** do jogo pelas professoras seria, conforme NL, a organização. De fato, quando as professoras se organizavam, sobretudo com a comunidade, garantiam por mais tempo a hegemonia.

No entanto, já que temporária, alguns esforços das professoras (construção de bibliotecas, feira de roupas, atividades coletivas nas integrações) para quebrar a **rotina** e a **fragmentação** da escola pública ficavam **restritos ao momento** (Penin, 1989). O próprio trabalho coletivo do planejamento ficou restrito ao grupo de apenas três professoras da tarde. Essa restrição revelou a impossibilidade de se conseguir sobreviver na escola e extrapolar para o contexto mais amplo desta (em toda a escola, e não só no grupo de professoras da tarde). A falta de uma proposta político-pedagógica e de organização de todas as professoras na escola contribui para isso.

Em suma, podemos dizer que qualquer esforço individual por uma mudança na escola, embora não seja invalidado, não perdura por muito tempo a não ser que haja o engajamento de todos os constituintes da escola (e aqui entra a comunidade). Só assim poderemos fazer uma educação de qualidade duradoura para as crianças de classes populares, a quem tanto se tem atribuído o rótulo de incapazes.

4 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ALÉM DE FINAIS

Os objetivos de nossa pesquisa buscaram revelar os **fundamentos teórico-metodológicos** do processo de alfabetização realizado por três professoras e a forma como o **folclore infantil** se apresentava no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em uma escola municipal.

Com base nesses, procuramos, então, resumir as principais considerações a que chegamos. No que se refere ao primeiro objetivo, ressaltamos:

1) As **concepções epistemológicas** das professoras (empirismo, construtivismo e/ou a abordagem histórico-social) foram, em primeira instância, o que determinou seus fundamentos teórico-metodológicos. Tais concepções, por sua vez, circulam de forma polêmica, nos âmbitos municipal, regional e (inter)nacional, de onde são apreendidas pelas educadoras, na tentativa de refletirem sobre suas práticas e de proporcionarem educação de melhor qualidade para a classe trabalhadora. É válido ainda salientarmos a força atual da concepção construtivista no quadro educativo do país (Oswald, 1989) e no caso específico na Secretaria de Educação de Campina Grande - Pb, mesmo que ainda não se traduza num projeto político-pedagógico definido. Também interferiram na construção de tais **fundamentos**, a origem sócio-político-econômico e cultural, a formação profissional, as condições salariais, materiais e ambientais da professora e da escola, o tipo de assessoramento (formação em serviço ou não) além de toda a conjuntura (inter)nacional, especialmente da educação, através das políticas públicas nacio-

nais empregadas no sistema educacional. O fato, por exemplo, de a professora SL ter formação acadêmica em Ciências Sociais; conviver no mesmo bairro das crianças a quem leciona, participando portanto de forma mais direta da condição de classe trabalhadora; apresentar questionamentos provenientes da Teologia da Libertação, já que é congregacionista; ser oriunda do campo onde pode construir variado repertório de rituais do folclore, ao mesmo tempo em que teve sua variante dialetal discriminada quando veio estudar na cidade; tudo isso são aspectos que também determinaram seus fundamentos teórico-metodológicos, ao lado de sua concepção de conhecimento sustentada numa abordagem histórico-social. Convém registrar que a **troca entre professoras** se revelou como grande contribuinte na superação e na construção de novos fundamentos, na medida em que partiam de discussões sobre a preparação e o êxito de determinadas atividades, encaminhando-se para seus insucessos, indo-se mais além e refletindo-se sobre a própria organização da instituição escolar e de suas interferências no trabalho pedagógico. De caráter descritivo (relatos) avançavam para uma dimensão mais refletidora da realidade escolar.

2) As **condições materiais** (material didático, disposição dos alunos) contribuíram na criação de **condições ambientais** (interação com a escrita e com os colegas) que participam na **construção social da alfabetização** (Cook-Gumperz, 1991);

3) As **intervenções didático-pedagógicas** observadas utilizavam um esquema interventor que constava da proposição de problemas, de pistas, de resoluções das crianças e do fornecimento de modelos, que variava de uma à outra professora, quanto à utili-

zação desse esquema, era a natureza do problema proposto: se de natureza perceptual, conceitual ou cognitiva e/ou sócio-econômico-cultural. Ainda observamos o uso ou não da psicogênese da lecto-escrita como sustentáculo para tal esquema, como também a utilização da leitura como instrumento das professoras a ser usado para a desequilibração da criança;

4) As **variantes dialetais** dos alunos foram tratadas pelas professoras a partir da relação entre fala, leitura e escrita - enquanto transcrição fonética ou não - e dos prestígios sociais fornecidos à variante padrão em detrimento das demais;

5) As **atividades gráficas** eram definidas para atenderem a diversos fins: a compreensão do sistema de escrita; a utilização da escrita como objeto tipicamente escolar e a utilização da escrita, predominando os conteúdos curriculares por ela veiculados. As professoras NL, ML e SL, respectivamente, enfatizavam esses usos. Todas elas se relacionavam de uma ou de outra forma com os **usos escolares da língua escrita** (Rockwell, 1987);

6) A **leitura e a escrita** em sua funcionalidade social, como expressão do pensamento, como elo constitutivo da relação discursiva entre professora e alunos (função social e escolar) como objeto exclusivamente escolar e como fonte de prazer nos revelaram algumas vertentes desse objeto social na escola.

Dizem respeito ao segundo objetivo:

1) O **folclore infantil** (parlendas, adivinhas, jogos e brinquedos, músicas e cantigas de roda) observado na escola e no bairro, esteve caracterizado pelo movimento de **(des)enraizamento** em três instâncias particulares, quais sejam:

a) De **geração a geração** onde percebemos a permanência desses rituais de pai para filho, porém sendo, na cidade, reconstruídos enquanto bricolagem (Magnani, 1984). De forma que apareciam misturados com produtos culturais propagados especialmente pela televisão. Essa assume então, seu caráter enraizador no contexto urbano e, ao mesmo tempo, (des)enraizador na medida em que outros rituais, a música sertaneja e o flip, por exemplo, sobrepunham-se àqueles que predominavam no contexto rural (as cantigas de roda e o forró).

b) Do **bairro à escola**, onde constatamos a inclusão na escola de elementos próprios do bairro, por exemplo, a relação de opressão entre os gêneros e do tráfico de drogas, como também a exclusão de outros, tais como músicas pornofônicas e sertanejas e algumas brincadeiras (zig-zag, caçar pássaros). Esse movimento de exclusão e de inclusão diz respeito ao reconhecimento das crianças do **capital cultural** (Bourdieu & Passeron, 1982) das professoras e da escola e que, a partir daí, passam a usar estratégias de sobrevivência nesse espaço, mesmo que isso lhes cause "negação temporária" do capital cultural adquirido na família. Nessa instância, podemos, ainda, perceber a elaboração dos **critérios** de moradia, gênero, seriação e interesse, por parte das crianças, a fim de se organizarem para a brincadeira. Com exceção do critério de gênero, os demais eram diluídos durante a seleção de colegas para a constituição de grupos de estudos, que significa dizer que na relação de ensino-aprendizagem constroem-se critérios específicos, não estabelecidos anteriormente em outro espaço. Isso nos levou a pensar o papel da escola no estabelecimento de vínculos sociais específicos que

são estendidos ao contexto do bairro, da mesma forma que os vínculos aí construídos, na brincadeira, chegam à escola.

c) Do **recreio à sala de aula**, onde determinados rituais vinculam-se com espaços sociais específicos, existindo, assim, rupturas entre a utilização de um jogo no pátio (o futebol, por exemplo) e sua negação no espaço da sala de aula (desenraizamento). Nesse aconteceu o enraizamento de **jogos escolares** de aprender como primeira tentativa de **vincular o lúdico à alfabetização**. Esses jogos eram utilizados em detrimento daqueles próprios das crianças que, quando resgatados pelas professoras, assumiam a posição entre **brechas** no intervalo de uma à outra atividade fundamental, sendo, portanto, atividades periféricas (ruptura entre o brincar e o aprender). Além dessa postura de acolhimento à parte dos rituais, registramos outra, onde já se toma o folclore infantil enquanto atividade fundamental, muito embora haja seu **empobrecimento no contexto de sala de aula**. A escrita aqui não chegou a reconstruir tais experiências infantis. **O tratamento conciliado** entre folclore e alfabetização e/ou aprendizagem vem evitar rupturas presentes nas posturas anteriores, sendo os rituais tomados como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Percebemos nessa atitude a vinculação desses produtos culturais com a aquisição da escrita. Essas posturas docentes (con) viviam na prática das alfabetizadoras, sendo orientadas pelo **espaço social**, pelo **tipo de ritual** e pelo **momento** em que as crianças e as professoras propõem o trabalho com brincadeiras no interior das atividades realizadas, nesses espaços (sala, recreio, pátio). Umás mais, outras menos, porém todas as professoras realizaram avanços nesse processo.

d) O trabalho com as **festas na escola** seguiam a estrutura de: contextualização do tema; atividades participativas; visita-ção ao museu de atividades produzidas; serviço da merenda escolar; e a auto-avaliação das organizadoras. A festa de São João foi abordada pelas professoras, enfatizando seu aspecto religioso com a elucidação da simbologia da fogueira e do santo da festa (São João). Embora tenha havido a atenção para a vivência junina das crianças, no bairro, não exploraram a relação dessa festa no campo e na cidade, ou seja, não houve seu tratamento vinculado aos meios de produção, às relações sociais ali existentes e aos sujeitos produtores, perdendo-se, então, sua identidade enquanto festa de colheita.

e) Professoras que tinham **prática pedagógica** direcionada ao construtivismo e/ou à abordagem histórico-social estiveram mais dispostas a realizar o trabalho conciliado com os rituais infantis. Fizeram o caminho entre o sujeito cognitivo e o entenderam até o sujeito histórico-social, reconhecendo a identidade da criança e o papel do folclore infantil na constituição dessa identidade na escola. Aquelas professoras que seguiam outras abordagens, a concepção empirista, por exemplo, também avançaram, porém de forma mais lenta e se estabilizando na segunda postura docente, de forma que todas valorizaram os rituais, embora os tipos de valorização fossem distintas, conforme o processo vivido por cada sujeito. Como já mencionamos anteriormente, os fundamentos teórico-metodológicos não foram determinados apenas pelas concepções epistemológicas.

f) O trabalho com a **leitura e a escrita** e com as brincadeiras infantis foi vivenciado mais tranquilamente pelas profes-

ras no espaço social do pátio, durante as integrações. Em outros espaços, esse trabalho era mais confuso, pois demandava a reflexão sobre as representações sociais envolvidas. g) O trabalho particular com o folclore demanda a reflexão sobre as **representações** das crianças e dos demais constituintes da escola e delas próprias enquanto educadoras, na busca por rever a noção de tempo capitalista (tempo útil/trabalho e tempo perdido/lazer). Embora singulares, essas representações estão perpassadas pelo conjunto de representações disponíveis socialmente sobre a **relação de ensino e a tarefa de ensinar**. É Smolka quem nos esclarece ambas:

"A tarefa de ensinar, organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação. Desse modo a ilusão e o disfarce acabam sendo produzidos, não pela constituição da relação de ensino, mas pela tarefa de ensinar. Em várias circunstâncias a tarefa rompe a relação e produz a ilusão" (Smolka, 1988, p.31).

Precisavam, portanto, levantar questões sobre a própria noção do que seja o conhecimento, o aluno, o professor, e a tarefa de ensinar.

Finalmente, podemos afirmar que o trabalho pedagógico com o **folclore infantil** é válido por:

- Ser constitutivo da identidade da criança, sendo por ela perpetuado e produzido de geração a geração;
- Trazer embutidos certos componentes presentes no cotidiano social mais amplo devido a seu papel na (re)elaboração desses elementos pela criança;
- Apresentar um caráter lúdico e, enquanto jogo, propiciar a discussão e a construção de regras, além do fato de preencher

papel fundamental na transição dos símbolos criados pela criança e dos signos socialmente convencionados (Vygotsky, 1991a);

- Ser repleto de conhecimentos socialmente construídos pelas crianças, através de ações concretas, que constituem a base de toda sistematização.

Para realizarmos esse trabalho, precisamos ter idéia de **sujeito**:

- Epistêmico, que age no mundo, elaborando hipóteses na apropriação do conhecimento; - Sobretudo histórico, situado num tempo e num espaço que lhe atribuem especialidades, onde possa estabelecer relações cognitivas e, mais ainda, afetivas e transformadoras, frente ao meio, sendo por ele também transformado.

Se o construtivismo reconhece o **sujeito epistêmico**, é a abordagem histórico-social, que o tem enquanto **sujeito histórico**, embora não desconheça as considerações anteriores, de forma que há relação de inclusão da abordagem construtivista e da abordagem histórico-social, sendo essa mais abrangente. Nesse sentido, essa concepção possibilita maiores espaços para o trabalho conciliado com o folclore infantil, já que nele incluem-se construções históricas, afetivas, culturais, além de cognitivas. Ainda nos questionamos: é possível se pensar numa alfabetização transformadora e historicamente situada, sem a utilização do processo de construção do objeto conceitual pela criança, tratado pela psicogênese da leitura e da escrita? Pensamos que não. No entanto, o uso exclusivo da psicogênese, com seu pressuposto construtivista ou mesmo da abordagem histórico-social, não implica necessariamente em educação mais

coerente com as necessidades e interesses das classes populares. Interferem na construção dessa educação, a ideologia, a história de vida, a visão de mundo, a prática social da educadora e a concepção de conhecimento.

Reconhecemos, ainda, a necessidade de se aprofundar os **sistemas de formação** de professores, de forma que as discussões sobre educação extrapolem os campos da epistemologia e da aprendizagem em direção às relações da escola, enquanto instituição, com a sociedade mais ampla. Só então, se poderia reconhecer e resgatar, na escola, questões relativas ao folclore infantil, percebido enquanto parte da cultura de uma comunidade. Evidentemente, que **outras iniciativas** precisam ser tomadas por aqueles que têm responsabilidades sobre a educação neste país, no sentido de melhorarmos o sistema educacional. Dentre outros, citamos: a melhoria de salários, de condições materiais e ambientais, o maior e o melhor assessoramento pedagógico, a criação de bibliotecas, a possibilidade de assinaturas de revistas para a escola.

Por fim, à luz de nosso estudo, recomendamos a realização de **pesquisas** sobre o folclore, visando discriminar outros dos seus aspectos constituintes e de suas possíveis relações com a educação, em especial com a alfabetização, além daqueles por nós assinalados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. & WEIS, L. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. Educação e Realidade, Porto Alegre, VI, n^o 11, p.1-67, jan/jun., 1986.
- BIGGE, Morris L. Teorias da aprendizagem para professores. São Paulo: EPU, 1977.
- BOSI, Ecléa. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo. Cultura brasileira: temas e situações. São Paulo: Atica, 1987.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria de ensino. 3^a ed., Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. O que é Folclore? 4^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CARDOSO, Beatriz & TEBEROSKY, Ana (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. 2^a ed., São Paulo: Trajetória Cultural, 1990.
- CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização e pobreza: três faces da realidade. In: KRAMER, Sonia (Org.). Alfabetização: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DAVIS, Cláudia & OLIVEIRA, Zilma de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1991. - (Col. Magistério. 2^o grau. Série Formação do professor).
- DURHAN, Eunice Ribeiro. Cultura e ideologia. Belo Horizonte, 1974.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. 2^a ed., São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n^o 52, p. 07-17, fev., 1985.
- _____. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1986.

- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FISCHER, Nilton Bueno. Alternativa para o ensino de segundo grau. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE SEGUNDO GRAU: Perspectivas, 1., 1988, São Paulo: Anais. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1988. p. 46-52.
- FONTOURA, Maria Conceição Lopes. À exclusão da cultura afro-brasileira dos currículos escolares: uma questão só de desconhecimento histórico? Porto Alegre: UFRGS, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1987.
- FRANCHI, Eglê Pontes. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GEERTZ, Clifford. À interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita Gomes (Coord.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-22, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 7^a ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARAES, Everardo P. O que é etnocentrismo? 2^a ed., São Paulo: Brasiliense, 1984.
- HARSTE, Jerome C. & BURKE, Carolyn L. Freditibilidade: um elemento universal em lectoescrita. In: FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita Gomes (Coord.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 23-39.
- KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGNANI, José Guilherme C. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MARZOLA, Norma. Escola e classes populares. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

- McLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- MEDEIROS, Lígia de. A criança na favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- MELLO, Veríssimo de. Folclore Infantil. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- MORAES, Zeny Oliveira de. Influência do folclore local em um programa de alfabetização musical sobre a alfabetização do idioma. Porto Alegre: UFRGS, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.
- NEUBARTH, Barbosa Elizabeth. Interesses de alunos da 1ª série de primeiro grau: um estudo no meio rural do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 1981.
- OLIVEIRA, Maria Helena Cozzolindo de. & MONTEIRO, Conceição Perkles. Didática da linguagem: como aprender, como ensinar. 2ª ed., São Paulo: Saraiva, 1979.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Livraria Pioneira, 1976.
- OSWALD, Maria Luiza. A produção do conhecimento sobre o processo de alfabetização no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: FUC, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1989.
- PATTO, Maria Helena Sousa. A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadora de Estudos e Normas Pedagógicas. Reverendo a proposta de alfabetização. São Paulo: 1985, p. 13-21.
- PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: obra em construção. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). A produção cultural para a criança. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 9-27.
- PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência da criança. 4ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- A tomada de consciência. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget. São Paulo: EPU, 1988.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.
- ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- SMOLKA, Ana Luiza B. À criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, Nagda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n^o 52, p. 19-24, fev., 1985.
- TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo: Trajetória Cultural, 1989.
- VAN DICK, Teun A. Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto, 1992.
- VIGOTSKY, Lev Semyonovick. À formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- Pensamento e linguagem. 3^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
- WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: as idéias de Emília Ferreiro na sala de aula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n^o 54, p.115-119, fev., 1985.

A N E X O S

Alunos (a) - _____

* CAÇA PALAVRA

| | |
|---------|------------|
| GRIFE | PEREBATXVM |
| COLERA | AGLCOLERAS |
| SARAMPO | PRBEXIGABE |
| PAPEIRA | EISARAMPOU |
| FEREBA | IPTLZVNOZI |
| BEXIGA | REUCFHJMOQ |
| COCEIRA | ACOLEIRATW |

** COMPLETE

| | |
|------------------|----------------|
| DOR DE _ENTE | T _ MOR |
| _ NEUMONIA | C _ QUEL _ CAE |
| _ OR DE _ ARIG _ | G _ IPE |
| C _ T _ POR _ | P _ R _ B _ |

morio dar Pólen

TEXTOS

1. o sonho das crianças davilo Destemeroso
eter unocasinha meilo para mora
e ter a rua col sado e quer o
carro delixo narua que oacude lipo
par que nal quere pegacolera.

O sonho das crianças da Vila dos Temores
É ter um carro melhor para morar
e ter um carro calçado e querendo
o carro de lido na rua quer e acide lipo
não queriam pegar colera.

2. O sonho do menino da Ramadinha II e
em uma bisicqueta para bica de pois
qui faz os calcameto ele pedil a
mani dela ela fala quemal podia
fincipia a sua bisicqueta i eli
ficol tristi i oní dela per uma
copreza.

O sonho dos meninos da Ramadinha II
Estor uma bisicqueta para bica de pois
que fazer o calcameto ele pedil a
mae dela ela fala quemal podia
comprar a sua bisicqueta! Estor ficou
triste mas dia ela per uma
copia.

Copie e leia?

O elefante

Fábio, todo contente foi ao zoológico.

Ele viu o elefante

O elefante anda para lá e para cá.

O nome dele é Dunga.

Dunga, muito sepeca, jogou água no zoológico.

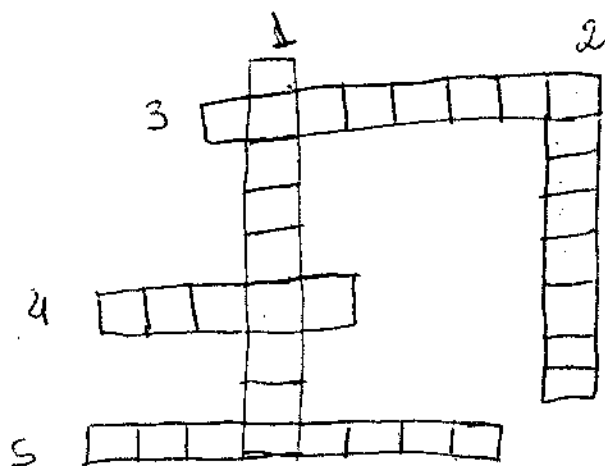
Complete e resolva a cruzadinha:

Fábio foi ao _____

Ele viu o _____

Fábio ficou _____

O nome do elefante é _____



Atividade

1) Copie e leia

O galo

O galo de galo é muito bonito.
Galo cacha milho de pás na gamela.

O galo bota o milho e bebe água
ga, go, gu, gás.

2) Complete com ga, go, gu ou gás

fi---; fo---; fo---

---eta; cole---; ---ta

f---lo; ---to

3) Ordene as palavras e forme frases.

papica é gato o mimi

Atividade

1) Copie e leia?

yabuticoba - copu - cozada

jibóia - jola - beijo - jala

anela - jama - buxá

ja - je - ji - jo - ju

ja - je - ji - jo - ju

complete com ja - je - ji - jo - ju

i - la, ca - , - nela, - la

lo', - buticoba

Forme palavras

ja - bute = _____
ja - melão = _____

ji - je = _____
ji - boia = _____

(A6) 52/03.0492

ANEXO 06

atividade

Aluno: _____

Como foi a aula de hoje?

A aula começou com uma
história sobre

partes da parte

Depois nós vimos

A aula de hoje foi

A festa do chá

1993

Aconteceu no dia 30 de Abril de 1993
Grupo Escolar municipal candidato sendo
bairro da Amadinda I na cidade
de Campinas grande

Todos nós tomamos chá de arntelas
de capinzato em copinhos brancos
recortados

Participaram desta festa as turmas da
1ª série da professora nida da 1ª
série da professora melizaria e da
série que é a minha turma

Tinha também pessoas da comunidade

Para mim esta festa foi muito

boa porque todos mundo

estava lá e eu também gostei

muito

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Aluno(a) Maria Lucineide

C I M

Senhores pais,

Comunicamos que seu filho terá aula a partir do dia 1º de julho, e não na semana do São João como tinha avisado antes.

Horário das aulas:

na semana de 1º a 5 de julho serão à tarde e depois voltaremos ao horário normal pela manhã a partir do dia 8 de julho.

Obrigada

professora

Caros pais,

Estamos convidando vocês para
participarem da feita do chá
que será realizada na próxima
5ª feira, dia 30 de abril às
3 horas da tarde no Grupo
Escolar Marechal Cândido Rondon

Venham!

Participem!

Turmas: 1ª e 2ª série tarde

CARNAVAL NA RAMADINHAA

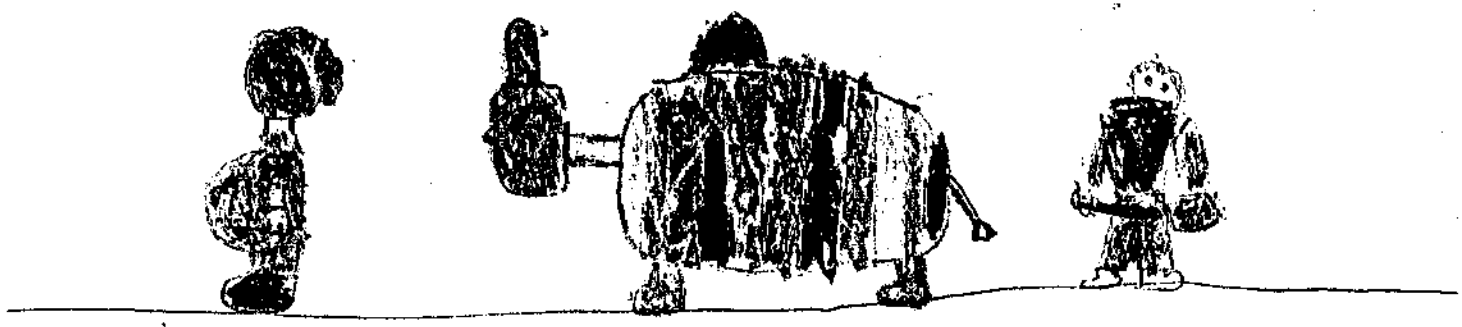
(A8) NL

CHRISTIAN

ANEXO 08

O CARNAVAL TINHA MULHER BOBUON

O CARNAVAL TINHA BOI E TINHA FETA



(A2) 52

70

Minha Escola

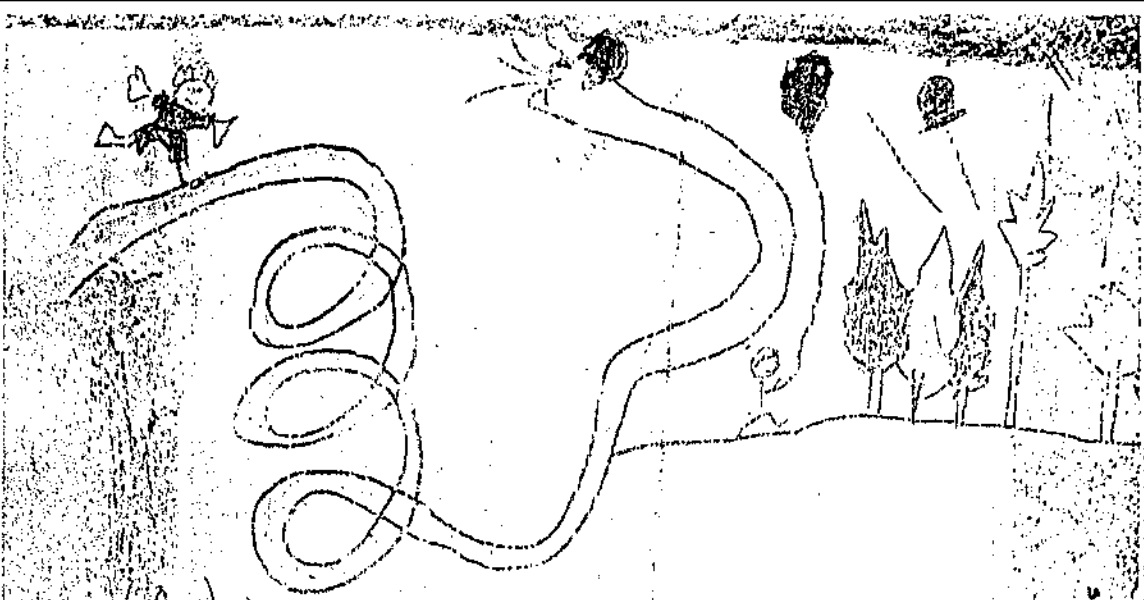
Minha escola é pequeninha e tem
dezoito salas de aula e mesmo assim

para da um arar pra escola
criada ela fica Briconde na sala

A professora é muito boa A diretora

pede para a escola tem 500 alunos

no próximo ano espero que esteja linda
como o ano de 2010
more das 2000



(A8)sl - O ar 70

O ar é muito bom para a saúde
e não é necessário beber muita
água também porque a
respiração pode viver com o ar
O ar é muito bom para a saúde
para não ser flores vive com
O ar é muito bom para a saúde
porque o ar é muito



Autu marindon Dora

Christian

COLERA

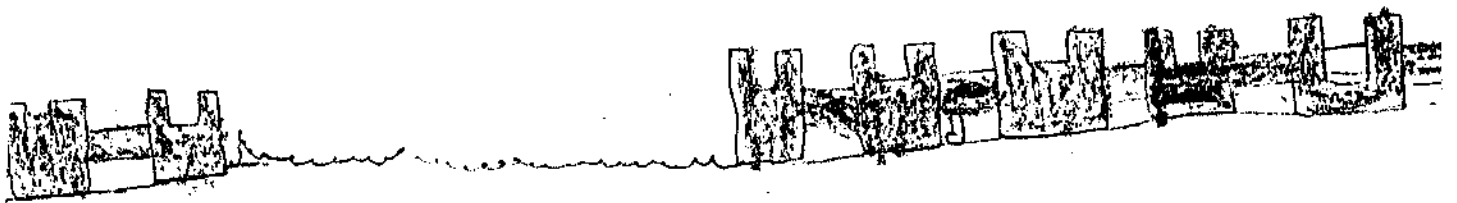
X

(A8)NL

CAUIDADO COM A COLERA

COLERAMATA E CAUIDADO COM A SAUDE DE

BODOCUMCO

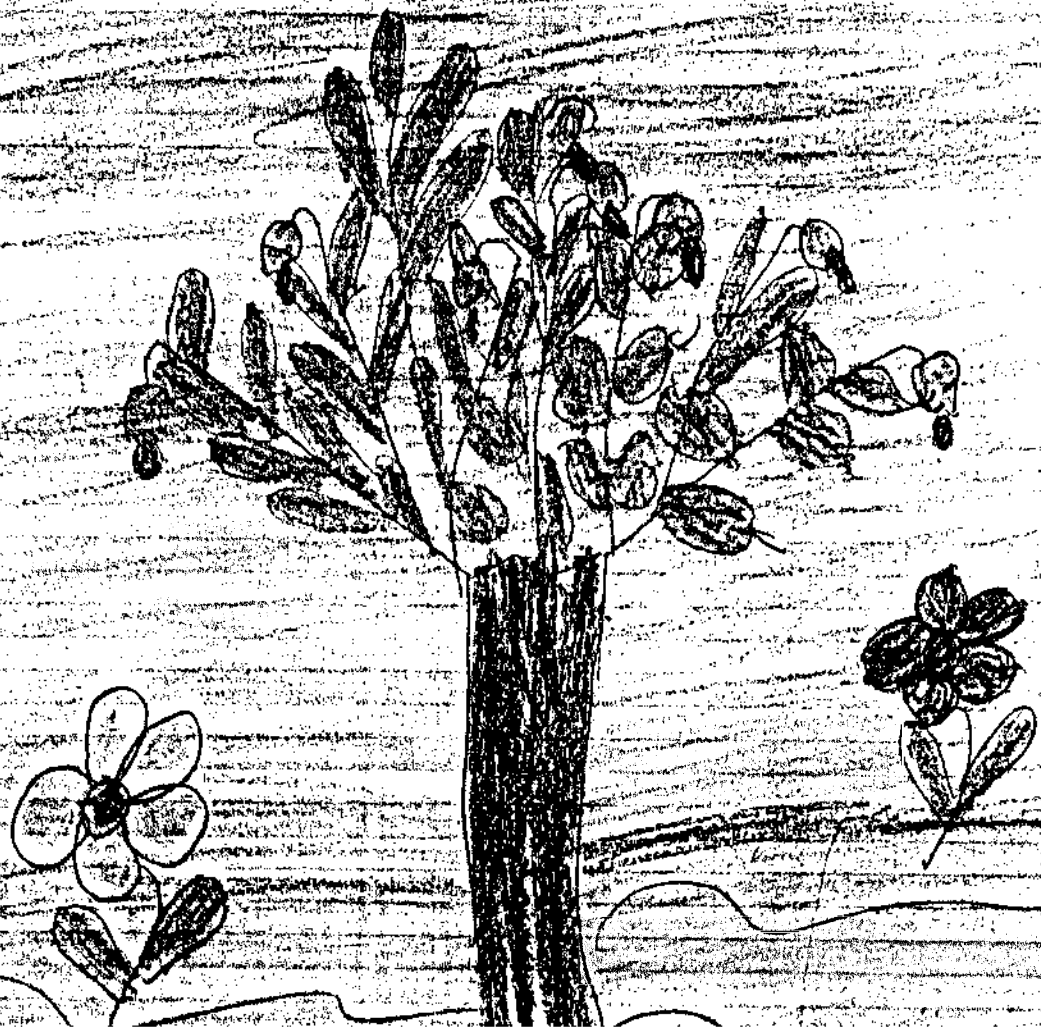


(178) 24 minha avó 1) 06/05

Minha invenção

O café é muito bom para a saúde.

Eu gosto muito de café todo mundo
gosta de café, frutinha e café sem açúcar
no pé minha avó não gosta de
café ele melhora para fazer suco



18) SL

[Atividade]

ALUNA = ~~maria Lucineide pereira silva~~

observo o cartaz sobre o Brasil e
escreva um texto dando sugestões
para o Brasil se tornar um país
sadio.

~~qual é a doença?~~

~~qual? quem pega a doença vai~~

~~qual? quem não sabe eu vou~~

~~falar.~~

~~o Brasil é um país muito bom~~

~~mas quando apareceu a doença~~

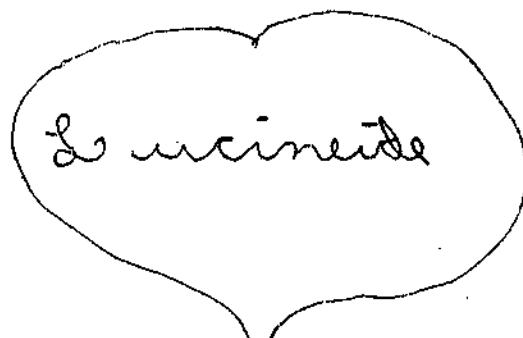
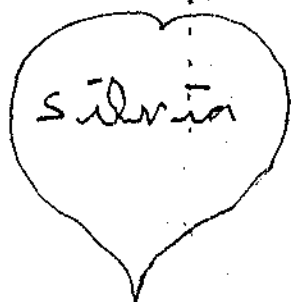
~~as pessoas foram pegando a doença~~

~~que é a doença. Tem umas que~~

~~pegarão, mas tem umas que melha~~

~~rar, por que tem que ter higiene para~~

~~a doença não pegar?~~



(A8) SL

ATIVIDADE

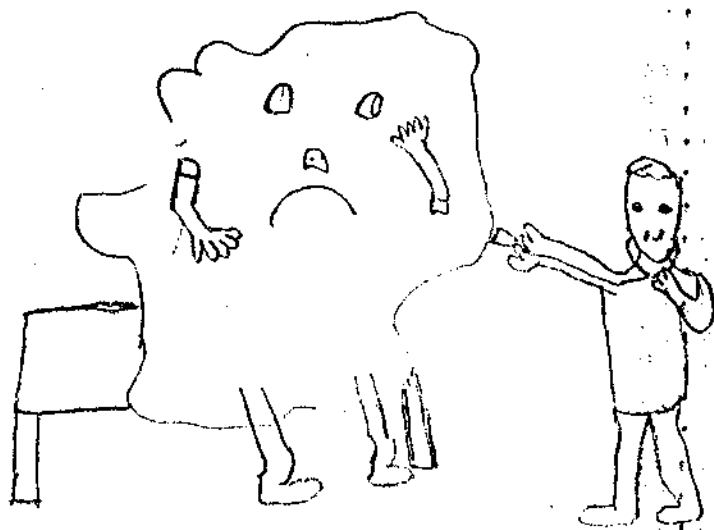
ALUNO(A) JOSÉ AILTON COSTA

OBSERVE O CARTAZ SOBRE O BRASIL E
ESCREVA UM.

TEXTO DANDO SUGESTÕES PARA O BRASIL SE
TORNAR UM PAÍS SAÍO.

O BRASIL TEM QUE BEBER ÁGUA FERVIDA
E FILTRADA.

O MEDICO ESTA OLHANDO SE O HOMEM ESTA
COM PAPEIRA. MAS O HOMEM ESTARVA COM
PAPEIRA E O MEDICO DISSE O SEU VAI TER
QUE COMPRAR REMEDIO PARA MELHORA





este menino esta com viarias calorico

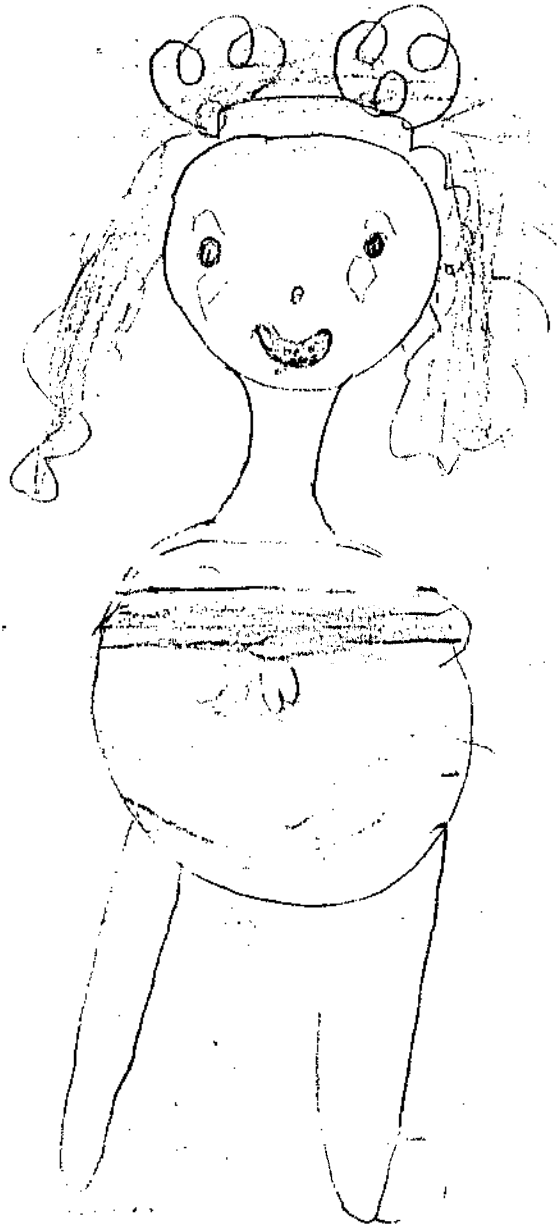
ele / pede mais por que ~~esta~~ ela pede mais

em açucaras por que ela emuito perigara

inara sil ten que orde pede desta doenca

(A8) SL

COLERA



amano

33

22

8) NL

Christian Calvo conte de Sousa Atividade para classe

x. Cópia

o acidente na carreta

A carreta bateu no carro
e aconteceu um grave acidente
um homem morreu.

(Christian)

O acidente na carreta

A carreta bateu no carro
& aconteceu um grave acidente
um homem morreu

(Christian)

xx Retire do texto palavras começa-
das por:

ca carreta

gra grave

a aconteceu

o homem

8) NL Christian Calvacante de Sousa

A RAMADINHA

NA RAMADINHA TEM MUITOS BURACOS. A COMUNIDADE DEVE TOMAR UMA PROVIDENCIA, REUNINDO TODO MUNDO E COBRANDO AO PREFEITO O CALÇAMENTO QUE É UMA PROMESSA ANTIGA

(Odair)

A RAMADINHA

NA Ramadinha TEM MUITOS Buracos. A Comunidade DEVE TOMAR UMA PROVIDENCIA, REUNINDO TODO Mundo E COBRANDO AO prefeito O CALÇAMENTO QUE É UMA PROMESSA antiga.

(Odair)

resquisar em 3 casas as doenças mais
equentes na família.

ANEXO 09

9) ML/01-04-92

(Aq) SL/02-04-92

DOENÇAS COMUNS

BAIRRO _____

ALUNO _____

Pneumonia

papera

Gripe

catapora

Desidratação

aids

Cólera

resfriado

Dor de dente

dor de barriga

DOENÇAS COMUNS

BAIRRO _____

ALUNO _____

pneumonia

papera

gripe

catapora

desidratação

aids

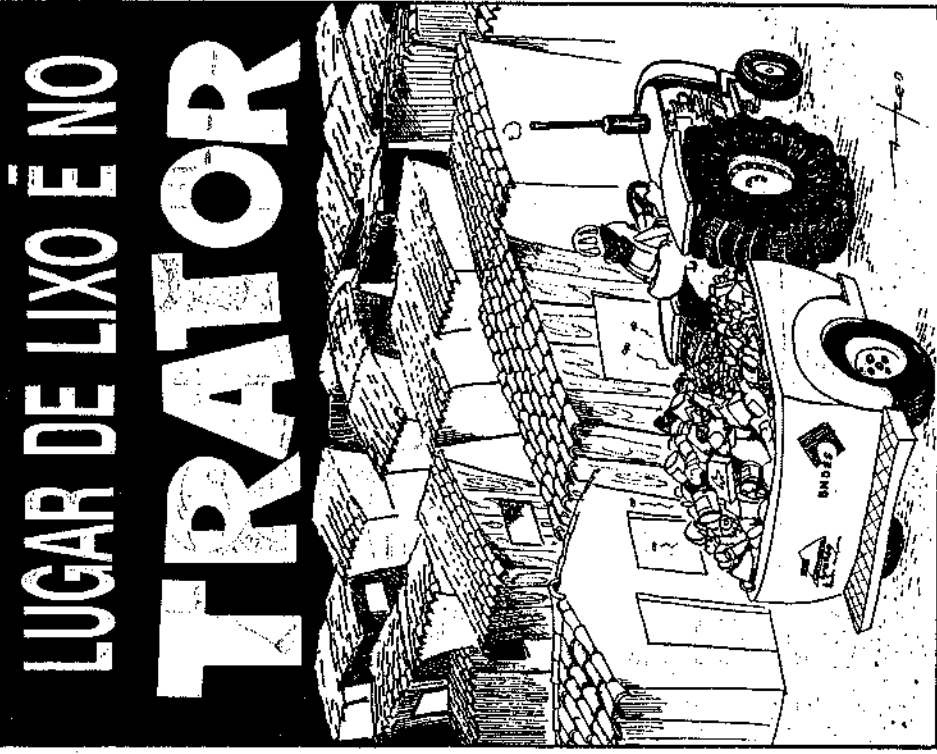
cólera

resfriado

dor de dente

dor de barriga

(A10) SL



Projeto Gráfico: FOCUM - 2011-0719/22-1378

Obs: Utilizado para a construção de história em quadrinhos.

EXIBIÇÃO PARA O DIA E NOXILIO ATELIO AD EDIFICIO

31/05/2011
 CAMEL HENRIQUEZ COLLEJA
 15
 100812 11/05/2011 20:00
 100812 11/05/2011 20:00
 100812 11/05/2011 20:00
 100812 11/05/2011 20:00

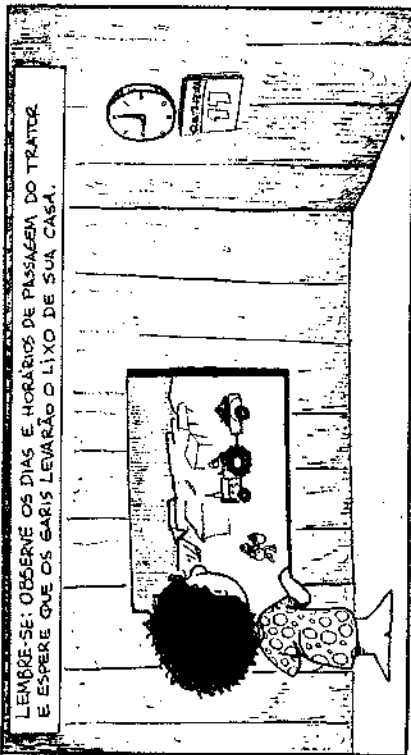
Ordem Oficial: FOCUM - 2011-0719/22-1378

REALIZAÇÃO: PREFEITURA MUNICIPAL DE BARRA DO GARÇAS

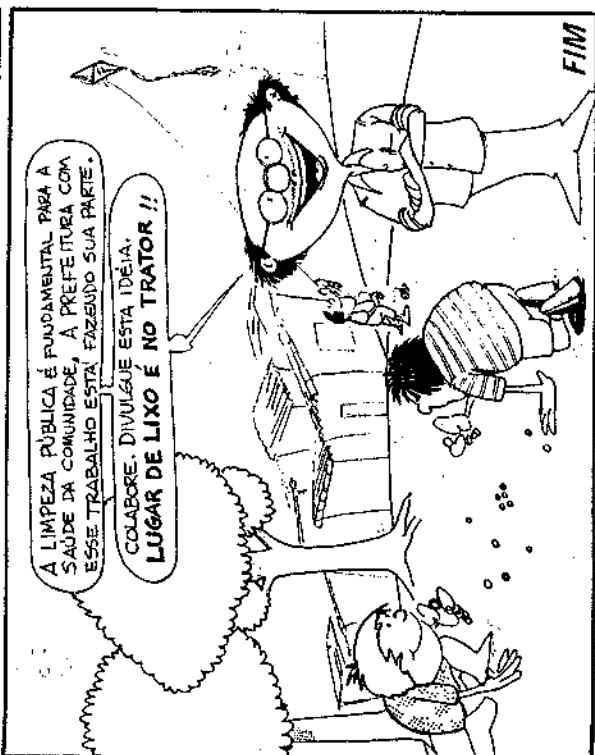


BANCO NACIONAL DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO SOCIAL



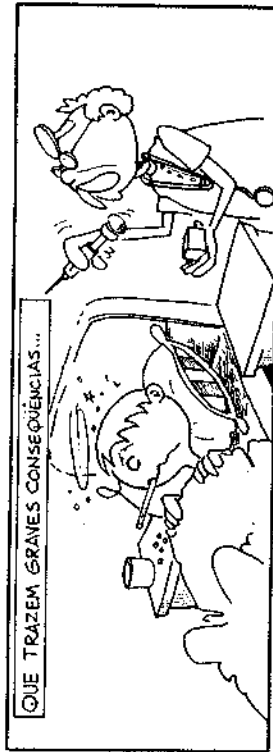


LEMBRE-SE: OBSERVE OS DIAS E HORÁRIOS DE PASSAGEM DO TRATOR E ESPERE QUE OS GARIS LEVEM O LIXO DE SUA CASA.

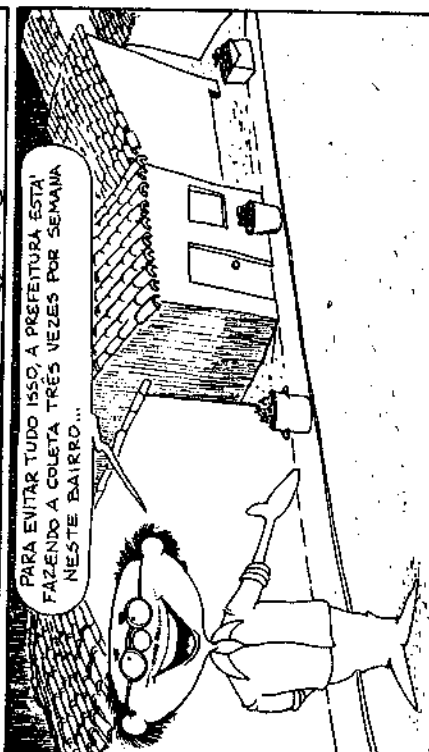


A LIMPEZA PÚBLICA É FUNDAMENTAL PARA A SAÚDE DA COMUNIDADE, A PREFEITURA COM ESSE TRABALHO ESTÁ FAZENDO SUA PARTE. COLABORE. DIVULQUE ESTA IDEIA. LUGAR DE LIXO É NO TRATOR !!

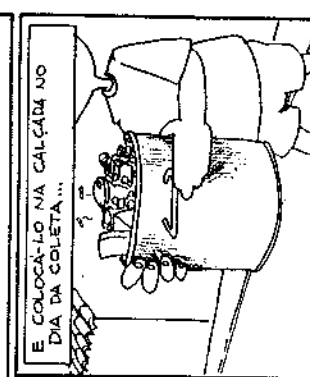
FIM



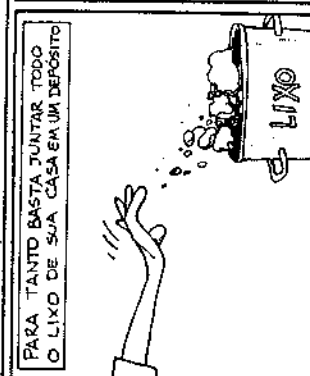
QUE TRAZEM GRAVES CONSEQUÊNCIAS...



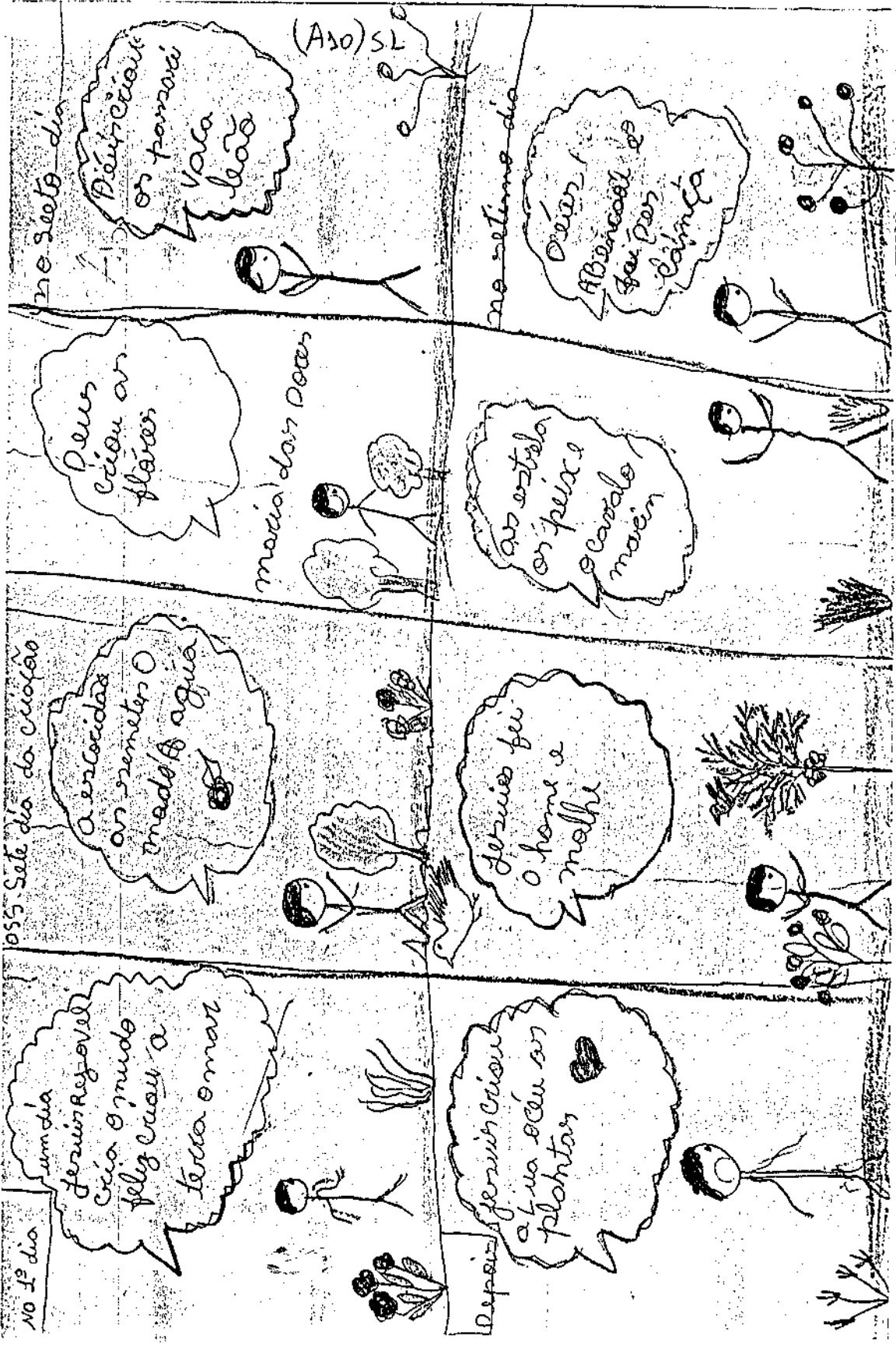
PARA EVITAR TUDO ISSO, A PREFEITURA ESTÁ FAZENDO A COLETA TRÊS VEZES POR SEMANA NESTE BAIRRO...



E COLOCA-LO NA CALÇADA NO DIA DA COLETA...

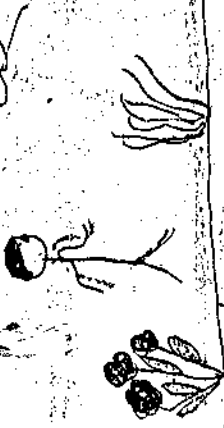


PARA TANTO BASTA JUNTAR TODO O LIXO DE SUA CASA EM UM DEPÓSITO



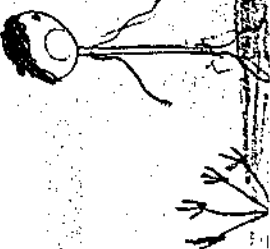
no 1º dia

Tudo!
A terra se rejuvena
o céu se muda
feliz eu sou a
terra e o mar



Depois Deus criou

a lua o sol e
as plantas



no 3º dia

Deus fez
o homem e
a mulher

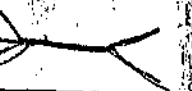


Deus fez
o sol, a lua
e as plantas

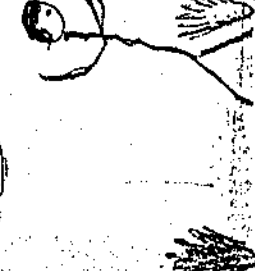


no 5º dia

Deus criou
os animais
das pedras



Deus fez
os peixes
e o cavalo
marinho



no 6º dia

Deus criou
os animais
das pedras



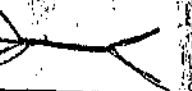
no 7º dia

Deus criou
os animais
das pedras



no 8º dia

Deus criou
os animais
das pedras



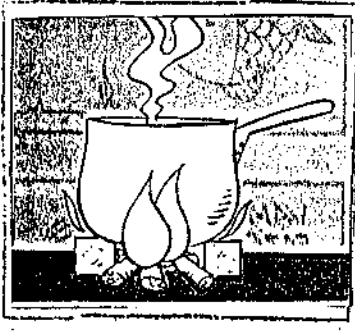
(Ass) M *constitua característica de Soma*

Tarefa para Classe

• Complete:

O SEGREDO PARA VENCER A CÓLERA É UM SÓ:

ÁGUA LIMPA



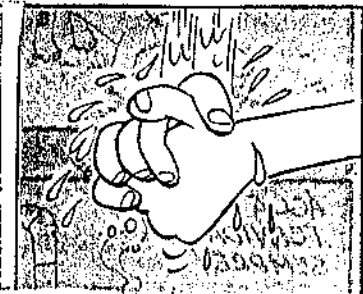
ÁGUA FERVIDA

sepre a água ferver



GUARDADA E TAPADA

sepre a água tapada



MÃOS LAVADAS

tem pre tem sepre não lavar



ÁGUA LIMPA | LONGE DO COCÔ

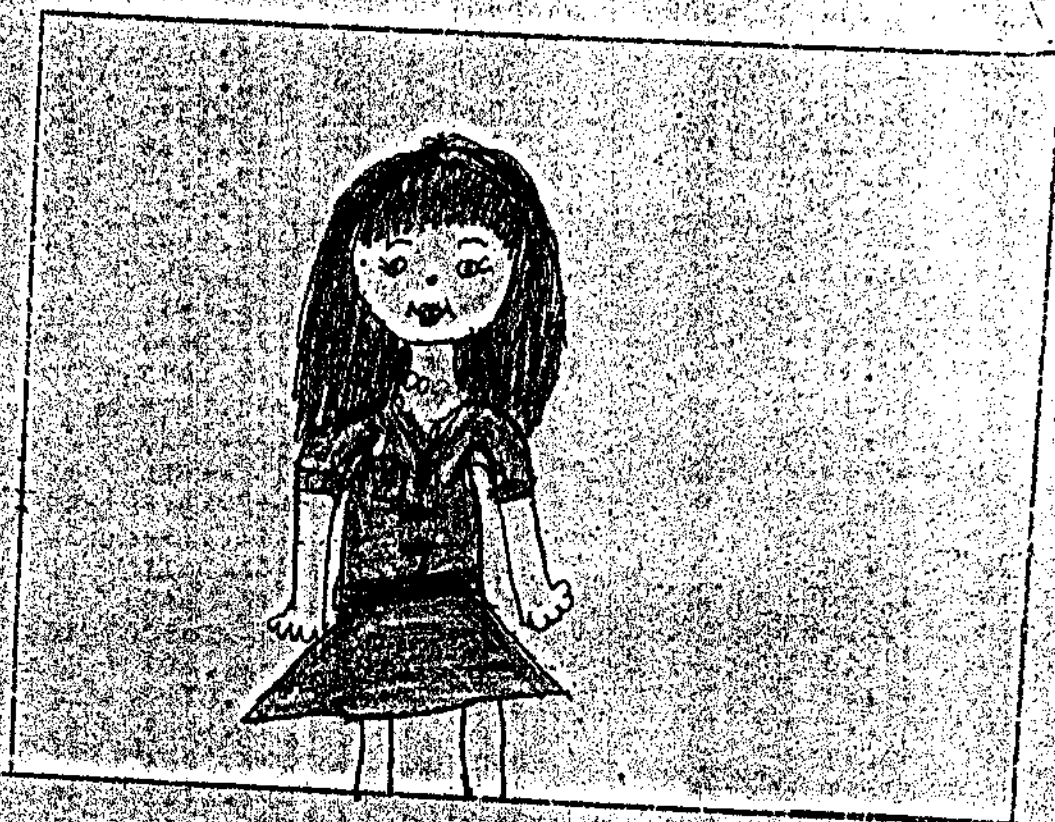
sepre a água lepa longe do cocô

Quadro das doenças
do povo: Maria das Doenças da Silva

| DOENÇA | SINTOMA | TRATAMENTO |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| febre | febre | Banha de cacau |
| dor de cabeça | dor de cabeça | Açaí |
| gripe | na vomitar | limão com sal |
| dor de teste | | Anodo |
| dor de garganta | | Cú-pagis |
| doença | doença | doença |
| doença | | P. |
| doença | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

(Aluno) Aluno Maria dos Dourados

Quem sou eu?



1. Meu nome é Maria dos Dourados
2. Meu pai é Jose Felix da Silva
3. Minha mãe é Lucia Alchadina da Silva
4. Moro na rua Adolpho II
5. Gosto muito de brincar
6. Meu grande amigo é Vandellin
7. Meu maior sonho é ser uma

Data: 20 de Setembro de 1992

(A50)52

Maria dos Reis


Eu que se estuda matemática

ciências de física

estória

comida

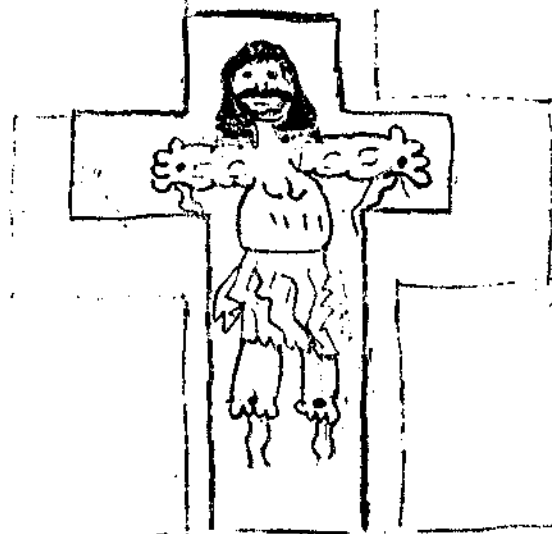
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

Escolar Novuchal Cambalao Rombon
ca. Christian Calracante de Saura
alho para 

a parte da estória da vida de Jesus que us
gotel e clitor

Cyteri deca

(A50) N2



o) SL

aluna) ~~maria das Dores~~

~~Minha história~~

(70)

~~Eu nasci no dia 17 de Nov. 07/10/81~~

~~meu nome é maria das Dores filha de Silvio~~

~~Eu estudo~~

~~o nome do meu pai é José~~

~~o nome da minha mãe é Lívia~~

~~Eu Brinco Eu durmo~~

~~Eu como Eu passeio~~

~~minha amiga é Vandá~~

~~minha idade é 10 anos~~



(A10) 32



AUTOR (A) masindam.lesan

A vida do passarim ele vive muito
feliz cantado vendo ele vivo ele vivo
na árvore ele canta ele canta
na árvore ele voa ele voa

Ante a árvore da árvore voila
Por mas a vida do passarim
tão bonita
e tão linda canta canta

passarim o sel canta e
tão bonita
você voa tão lindo aqui
você não voa

Atividade de

(Ano) 5

O nome das curvas da Ramadinha
é estuda, ter uma casa 80
Boa A. sua calçada
paralela ao Bairro, tem rede de
esgoto na Rua para não
criar doença, ter uma
lida nele para as crianças



mao da Dona Silvana da Silva

(A10) SL

MICHAEL

LIVRO

DE

MATEMÁTICA

ALUNO

① Júlio comprou 15 bolas de gude
e Luciano comprou 10. Quantas bolas
eles compraram?

② Obs: Este espaço é reservado para a resolução
de problemas pelos alunos.

① Rubelleide ganhou uma caixa com 12
lápis e Francisca ganhou outra com
6. Quantos lápis Rubelleide tem mais
que Francisca?

②

① Gírlene tem 4 blusas de malha e sua prima tem o dobro. Quantos blusas tem a prima de Gírlene?

②

Aluno(a) _____

Atividade para classe - 30/09/91

1- PREENCHA AS LACUNAS:

A TURMA DA MÔNICA



JOGOU O FOGUETE NA CARTA

DO



CASCÃO OLHOU O FOGUETE E JOGOU

EM



MAGALI ESTAVA BRINCANDO E O



BATEU NELA E ELA JOGOU O FOGUETE

NA MÔNICA.

A



OLHOU , OLHOU O FOGUETE

E JOGOU COM MUITA FORÇA E FOI BATER

AS LOBONEN

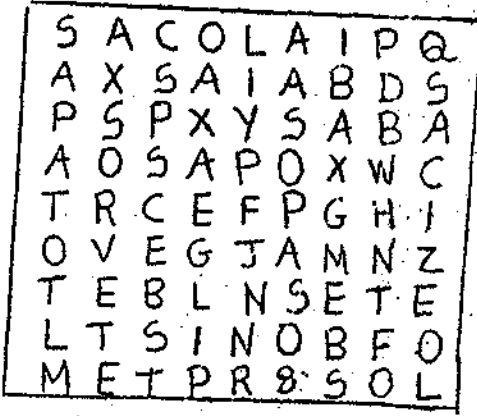
(Ass) ML

Aluno(a): _____


Atividade para Classe - 20/09/91


1- Caça - palavras

- a - SAPO f - SOL
- b - SAIA g - SOPA
- c - SACI h - SETE
- d - SACOLA i - SORVETE
- e - SAPATO j - SINO




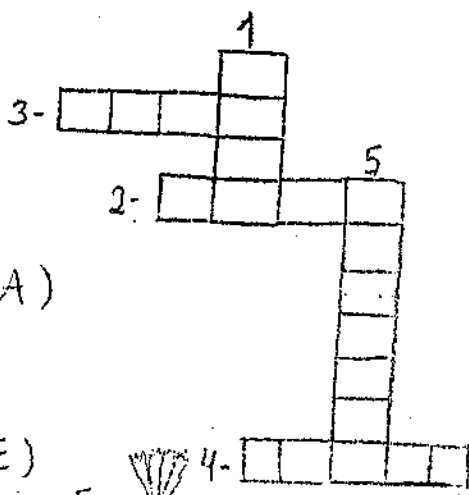
2- Faça a cruzadinha


1-  (BOLA, VELA)

2-  (CAVALO, SAIA)

3-  (DADO, BODE)

4-  (PEIXE, SACI)



5-  (CASA, ABACAXI)

Aluno(a) - _____

Atividade para classe

1. Preencha as lacunas

PATO PATETA

LÁ VEM O PATO
 PATA AQUI, PATA ACOLA
 LÁ VEM O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ
 O PATO PATETA,
 PINTOU O CANECO,
 SURROU A GALINHA,
 PULOU DO POLEIRO
 NO PE DO CAVALO,
 LEVOU UM COICE,
 CRIOU UM GALO,
 COMEU UM PEDAÇO
 DE TENIPAPO,
 FICOU ENGASGADO,
 COM DOR NO PAPO,
 CAIU NO POÇO,
 QUEBROU A TIGELA.
 TANTAS FEZ O MOCO
 QUE FOI PRA PANELA.

(VINÍCIUS DE MORAES)

PATO _____

LÁ VEM O _____
 PATA AQUI, _____ ACOLA
 LÁ _____ O PATO
 PARA VER O QUE É QUE HÁ
 O _____ PATETA,
 PINTOU O _____,
 SURROU A _____,
 _____ DO POLEIRO
 NO _____ DO _____,
 LEVOU UM _____,
 _____ UM GALO,
 COMEU UM _____
 DE _____,
 FICOU _____,
 COM _____ NO _____,
 CAIU NO _____,
 _____ A TIGELA.
 TANTAS FEZ O _____
 QUE FOI PRA _____

(VINÍCIUS DE MORAES)

2. Circule as palavras começadas por "P".

PATO CAVALO POLEIRO PANELA GALINHA PAPO

Canto

Criança quando nasce

Nasce pequenina

Vai crescendo, vai crescendo

O menino ou a menina

Aprende a caminhar

E a correr pelas calçada

Sempre brincando

O pai e a mãe

Dão uma chada

Aqui na Bamburra

Todo mundo vê

Criança pequenina

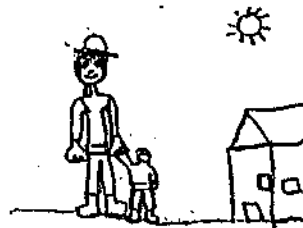
Todo mundo vê

Criança já grabinha

Todo mundo vê

Querendo ter mais vida

E desobediência



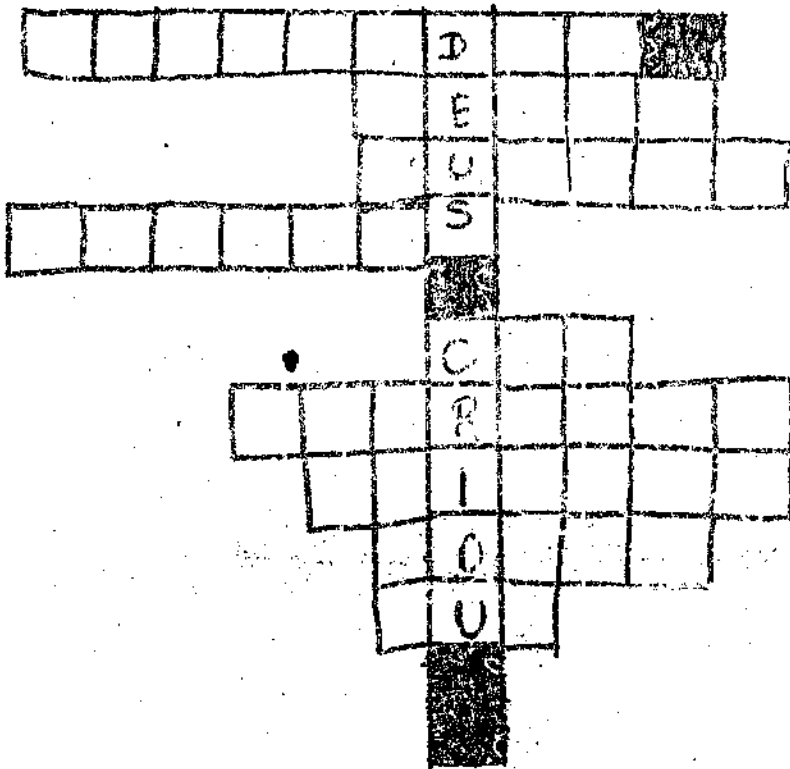
Letra: Sílvia
Música: Luiz Gonzaga

(Ass) 52

Atividade

Aluno: _____

Complete as cruzadas:



ESCURIDÃO
LUA
ESTRELAS
MULHER
CÉU
PLANTAS
ANIMAIS
TERRA

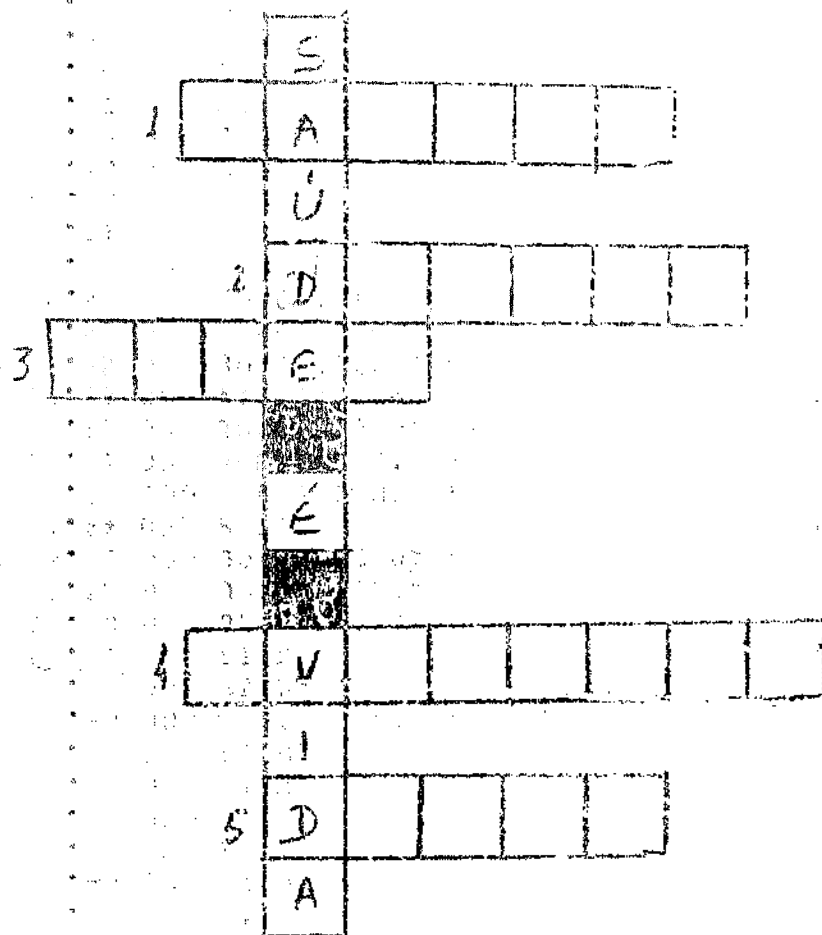
ESPAÇO LIVRE

(Ass)SL/28-04-92

Atividade

Aluno(a) _____

leia o texto. vacina é saúde
e preencha as cruzadas abaixo.



1. A gente toma _____ para não pegar a doença.
2. O novo corpo cria _____ quando é vacinado.
3. A vacina deve ser tomada _____ de idades.
4. Muitas doenças podem ser _____ com vacina.
5. A vacina é aplicada em pequena _____.

(Ass)NL

Aluno(a) Christiam Calracante
de Souza

Bingo de sílabas.

| | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|
| PAG | VI | FES | GI |
| JUS | E | LI | CÃO |
| DÃO | PO | CRA | COA |
| TA | VI | TA | TI |
| TO | JE | ES | SUS |
| CA | BER | DA | VO |

1 - passo

5 - pau

2 - rua

6 - encanidão

3 - partar

7 - serus

4 - libertação

8 - jutira

2 - Complete:

PASCOA

POVO

IESUS

Alumna) -

10/03/91

Bingo de palabras

| | | | | | |
|--------|-----|-----|------|-----|-----|
| LU DO | COS | I | SE | CIA | A |
| NIL BO | BEL | RA | FRAN | IL | ED |
| CA CI | MO | CI | TA | SA | MAR |
| BRI PA | NA | TIA | FA | GA | NE |
| NO VU | CIS | TO | TON | SI | MA |

1-
2-
3-
4-
5-
6-
7-
8-

(A) N

A cólera

1. A cólera é uma doença
Que é muito perigosa
Ela mata e contamina
Temos de ser cuidadosos.

Ref: A saúde é boa
Todo mundo quer ter
A doença é ruim
Precisamos combater.

2. Cuidado com a cólera
Pois ela pode matar
É bom ter higiene
Pra doença evitar.

3. A cólera é combatida
Com limpeza e cuidado
Podemos ter boa saúde
É ser um povo educado.

3ª Música inventada pelos alunos da turma de
SL e cantada pra os demais colegas
da tarde.

Grupo E. Marechal B. Rondon.

aluno: _____

Professora UBáñez

Atividade de Estudo Sociais

1). Desenhe sua família.

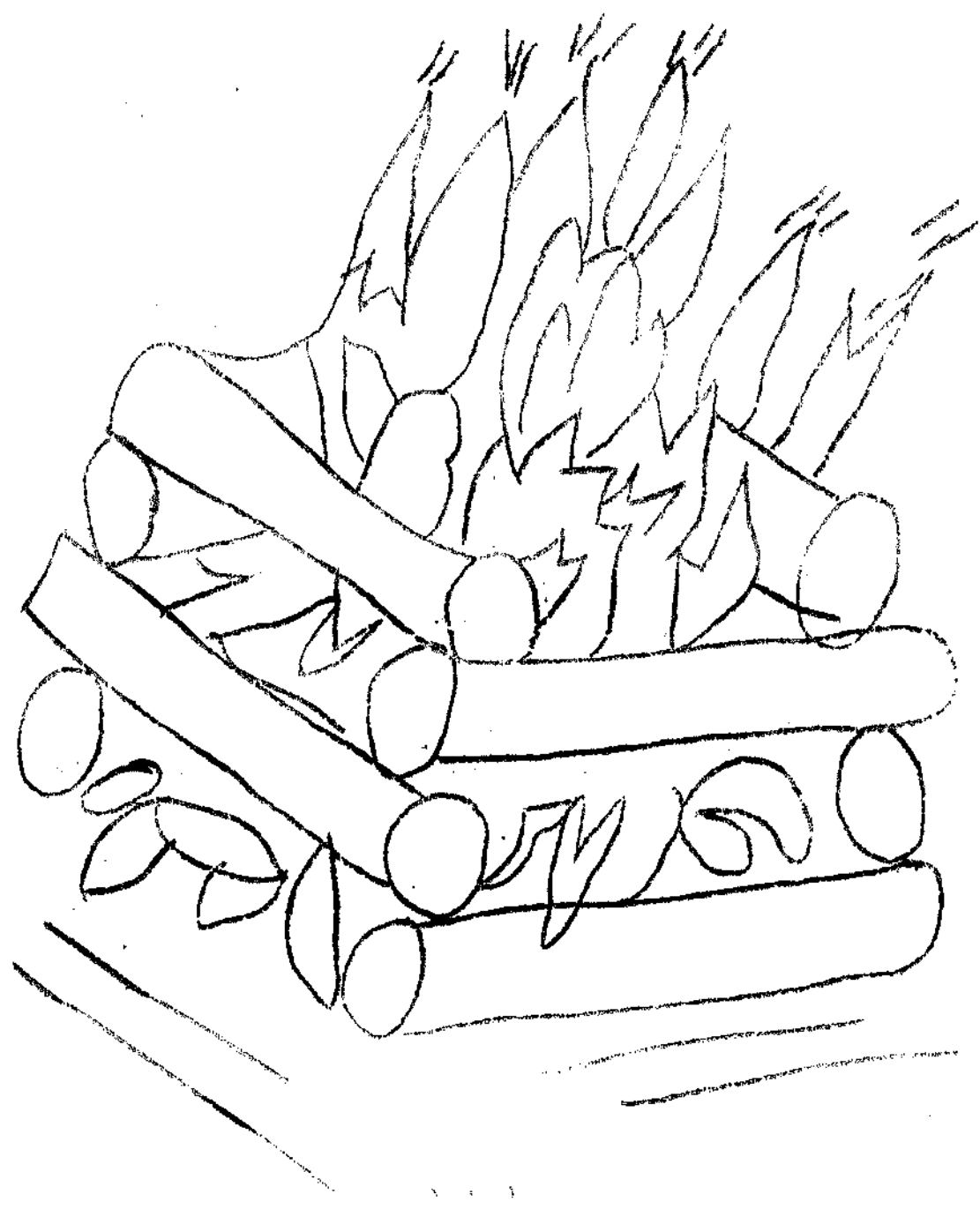
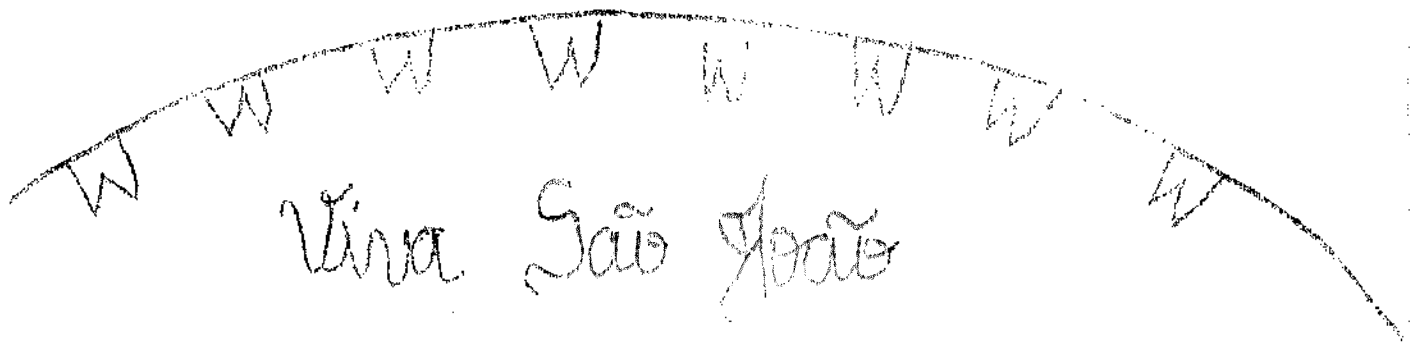
2). Circule o símbolo da Páscoa:



3) - Faça um desenho que lembre o São João

4) Pinte o objeto de onde devemos tirar água para beber:





713) ML / 12-06-91

1.00
500
500



ATIVIDADE DE CLASSE - 18/06/91

VAMOS CAÇAR OS NOMES DOS ANIMAIS DA ESTÓRIA FOGO NO CÉU



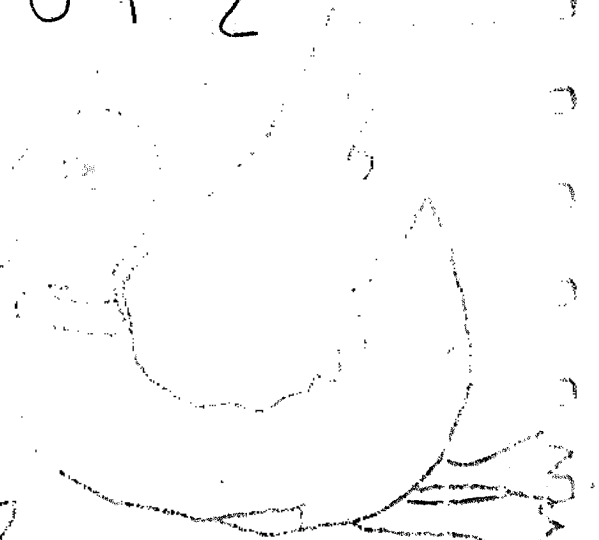
RATO

V CORUJA @
 X TIANL B C
 G PATAY W O
 A T B O D E X V
 L A C E G H P Q
 O B A L Ã O T Z



BODE

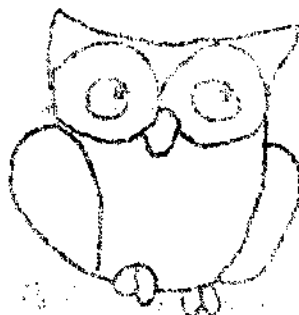
BALAO



PATA



GALO



CORUJA

Atividade para Classe 10/03/91

Escreva sobre a vida de um amigo seu.

2) Complete:

Tô preso, meu bem, tô preso
 Tô preso por um cordão
 me solte, meu bem, me solte
 _____ do coração.
 (nome do amigo)

X (Ass) ML

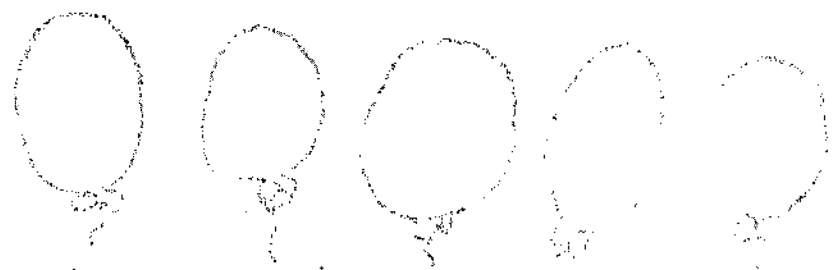
ALUNO Christiane Cassiano de Souza

DCM

| NOTA | DOENÇAS | ALIMENTOS | ANIMAIS | OBJETOS |
|------|------------|-----------|-----------|---------|
| 4 | cataplexia | carne | golfinhos | colônia |
| 4 | caspa | carne | avestruz | carne |

Exercícios de identificação

Para as bolinhas do mesmo tamanho.



Conte os elementos e coloque o número.



Desenhe um conjunto de 10.

Coloque os numerais de 0 à 10.

0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10.

(Linha para desenhar)

BOLHAS

Olha a bolha d'água
no olho!

Olha o orvalho!

Olha a bolha de vinho
na solha!

Olha a bolha!

Olha a bolha na mão
que trabalha!

Olha a bolha de sabão
na ponta da palha:
brilha, espalha
e se espalha.

Olha a bolha!

Olha a bolha
que toalha
a mão d' reninos:

A bolha do chuveiro de calça!

(MELRELES, Cecilia.

Qu'isto ou aquilo.)

(ALB)SL

CRUZADAS

ALUNO: _____

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| P | N | S | O | TR | AB | LA | A | B | A | Z | X | V | |
| X | I | H | C | M | L | J | P | G | R | S | T | M | U |
| V | T | TR | AB | LA | OL | HA | LA | LA | LA | LA | LA | LA | C |
| O | N | M | J | G | A | F | E | A | B | R | C | L | E |
| P | Q | R | S | T | U | V | P | X | Z | I | D | H | F |
| T | R | A | B | A | L | H | A | J | M | L | G | A | LA |
| S | R | H | Q | P | O | N | L | O | P | H | Q | R | LA |
| T | U | L | J | L | M | C | H | U | V | A | T | S | LA |
| V | X | A | I | G | F | E | A | D | Z | X | V | U | LA |
| E | S | P | E | L | H | A | X | A | B | C | D | E | LA |
| L | E | S | C | A | X | U | S | Q | O | M | J | H | F |
| G | F | E | D | B | Z | V | T | R | P | N | L | L | G |

HORIZONTAIS

1. ~~TRABALHA~~
2. CHUVA
3. ~~TRABALHA~~
4. ~~TRABALHA~~
5. TRABALHA
6. ESPELHA

VERTICAIS

1. MOLHA
2. ~~TRABALHA~~
3. PALHA
4. OLHA
5. BRILHA
6. ESPALHA

Aluno

Viva a vida.

Viva a vida, viva o amor
 Viva a vida, viva o amor
 Viva o amor, viva o amor
 Viva a companhia.

Briança é alegria
 Briança é amor
 Viva a companhia
 Briança é futuro
 De um mundo melhor
 Viva a companhia

Briança ensina
 A gente aprende
 Viva a companhia
 E junto fazemos
 Uma escola melhor
 Viva a companhia

(Música) Saúde

Perguntaram pra mim
Se eu gosto de viver
De estudar e brincar
Sorrir e amar
E também de correr
Respondi que é claro
Pois a vida é tão bela
mesmo havendo problemas
a barra pesando
Eu vou zelando por ela.

A saúde é importante
É fonte de vida
É força é energia
Bebendo e comendo
Alimento sadio
Temos muita alegria
E assim vamos juntos
lutando e querendo
Uma vida melhor
Exigimos saúde
E também soluções
pra evitar o pior.

Banto (Linha do Tempo)

Criança quando nasce
Nasce pequenina
Vai crescendo, vai crescendo
O menino e a menina
Aprende a caminhar
E a correr pelas calçadas
Sempre precisando
O pai e a mãe
Dar uma olhada.

Aqui na Paradinha
Todo mundo vê
Criança pequenina
Todo mundo vê
Criança já grandinha
Todo mundo vê
Querendo ter mais vida e
desenvolver.

a os professores: (ver)

de utilizado na aprendizagem (sintético, analítico, o, psicogênese...).

idades e dificuldades encontradas no processo
tos considerados importantes ou secundários.

res orientadores da prática.

os e conteúdos usados.

irs:

pnúbia: movimento, idade, constituintes, moradia,
trabalho, educação, imigração, estado civil.

ada: séries curadas, relacionamentos com profes-
sors, tipo de escola, desempenho escolar.

trabalho: tipos, início, empregos na educação, séis
que ensina ou que gostaria de ensinar, for-
malês profissional, atividades paralelas,
plestos assistidos ou próprios.

Conceito de cultura

conceito de folclore

temáticas privilegiadas no trabalho escolar

planejamento educacional

instrumentos sobre folclore infantil: jogos, brinca-
eiras, brinquedos, parlendas, ditos infantis, ad-
inbas, cantigas de roda e trava-línguas.

subtimentos dos locais e dos tipos de reuniões
realizados pelas crianças no lar e na escola.

trabalho infantil por eles
na escola e suas
razões.

ensinado e/ou aprendizado
consequências na alfabetização.

③ hora as brincadeiras :

ENTREV INFORMAL 1. (CRIANÇAS)

① -Conte pra mim quais as brincadeiras que vocês mais gostam. Quais o jogos , as cantigas , as adivinhações e as rimas?

② -Onde vocês aprenderam isso? Quem lhes ensinou isso? Onde voces costumam brincar? Na escola , em casa ou na rua? Que horas vocês brincam? Vocês brincam todo dia?

③ -Tem diferença entre brincadeira de menino e de menina? As pessoas grandes podem entrar nas brincadeiras de vocês?

④ -Quando é que uma brincadeira acaba?

⑤ -Quando chove vocês brincam de quê? E no verão , no calor , de que vocês brincam?

⑥ -Quais foram as coisas novas , que vocês não sabiam de jeito nenhum , e que vocês aprenderam aqui com a professora de vocês? Em que lugar da escola vocês aprenderam?

Questionário aplicado com os pais e as
avóncas
Tijetas
das três turmas de alfabetização

2 SL

QUESTIONARIO

NOME: Felício Jr Santos Gomes
SEXO: M DATA DO NASC.: _____ IDADE: 10 anos
NATURALIDADE: C. Grande
ENDEREÇO: Marinaldo Batista Filho, 569-R2

ANO: _____ SÉRIE: 2ª PROF: SIL
ESCOLA DE ORIGEM: _____
CIDADE/ESTADO DE ORIGEM: Santópolis, Mato Grosso do Sul (6 anos)
FREQUENTOU PRÉ-ESCOLAR: —
REPETENTE: 1ª série
BRINCADEIRAS: _____

FESTAS: _____

MUSICAS: _____

ADIVINHAÇÕES E DITOS: _____

FILIAÇÃO: _____
PAI: Fernando Coetano Gomes IDADE: 31 VIVO OU
PROFISSÃO: molineiro

NÃO: _____
ENTIDADE EMPREGADORA: _____
RENDA MENSAL: de 50 plenas = 200,00
BENEFÍCIOS: _____

MÃE: Claudemir Santos Gomes
PROFISSÃO: doméstica IDADE: 27 VIVA OU

NÃO: _____
ENTIDADE EMPREGADORA: _____

RESIDÊNCIA: própria alugada cedida financiada

TIPO DE CASA: ~~1980~~, cerâmica ~~so~~, TV

INFS: IPTU FUNDERAJ OUTROS

RENDA TOTAL: 200.900

NÚMERO DE DEP.: 4

FESTAS: da far em casa

MÚSICAS: sertaneja (Ld, leando / fe' fe' de longa e curta)

ADIVINHAÇÕES E DIVERS: (asê gostava muito)

ESTUDOS DE: ~~1980~~ ~~MAE~~: ~~1980~~ ~~1980~~

OBSERVAÇÕES:

DATA: _____

RAMADINHA I - O BAIRRO EM FOCO

O Bairro da Ramadinha I CR1 está localizado na zona oeste da cidade de Campina Grande, que, por sua vez, situa-se na região brejeira da Paraíba. Por estar próxima das estradas que se dirigem ao Cariri e ao Sertão, essa região foi alvo de muitas invasões populacionais por volta de 1987, em sua grande maioria devido à situação do êxodo rural. O bairro estudado, entretanto, não se caracterizou totalmente como invasão. Havia sítios localizados em uma fazenda perto da Ramada II e no próprio Serroão, onde seus primeiros moradores plantavam como forma de subsistência. Apenas na parte "de baixo" do bairro, existem algumas casas que os moradores construíram (e ainda o fazem) após invadi-lo. A parte "de cima" é considerada a zona mais privilegiada, pois, além de haver muitos botecos e pequenos comerciantes, as casas possuem melhores condições de urbanização, como a entrada principal por onde o ônibus passa, a água encanada e iluminação elétrica.

Também, em função disso, os moradores dessa rua e de ruas próximas, nas conversas que tivemos, não se colocaram como fazendo parte da Ramada, mas de Bodocongó, bairro vizinho e que tem melhores condições de moradia, além de "status" perante a cidade. As mães insistiram nesse fato, mesmo que fossem questionadas pelas crianças de que ali era Ramada e não Bodocongó, muitas vezes mandando-as se calarem. A condição de invasão, embora pequena, estimula esse tipo de preconceito, pois os invasores são tidos como marginais e desonestos. Também não são

raras as vezes onde se encontram pessoas tomando ônibus de "Bodocongó", como forma de não se identificarem com esse bairro, especialmente da Ramada II. A professora SL relatou-nos esse fato. Isso porque, em julho de 1986, aconteceu nova invasão de 1.200 famílias num terreno vizinho, em busca de moradia, que se denomina Ramadinha II. A partir desse fato, a população criou uma subdenominação nas Ramadas, referindo-as como Ramada I e II. Pensamos que a razão disso possa ser o fato de as pessoas da RI não quererem ser identificadas com "um bairro de invasores", em condições de vida visivelmente diferentes e até inferiores, ou simplesmente pelo fato de essa população já ter uma caminhada própria e uma história construída, diferencialmente daquela.

Algumas crianças, especialmente aquelas que residem na parte "de cima", também possuem esse preconceito, talvez pela socialização que vivenciam na família. Isso se manifestou, particularmente, na festa de São João, realizada na escola, quando um dos artistas, que lá se apresentou, dirigiu-se à comunidade ali reunida, como todos pertencentes à Ramada "(...) pois tanto fazia Ramada I como Ramada II." O repúdio foi claro, através de vaias, e isso também não foge à sala de aula. Pudemos verificar nas "pesquisas" que as professoras NL e SL propunham para as turmas, quando exemplificavam crianças e suas famílias como pertencentes à Ramada II; prontamente elas se defendiam, como é o exemplo da aluna JO de NL "(...) eu mesmo não!", sem falar nas músicas que inventavam sobre os bairros da zona oeste, que sempre se relacionavam com estereótipos estigmatizados pela sociedade. Um exemplo disso, foi a música inventada por MU, aluno de SL, e que logo em seguida a turma já tinha decorado e

cantava, enquanto fazia o dever:

*"Na Ramadinha só tem trombadinha
No Pedregal só tem marginal
No Zé Pinheiro só tem maconheiro
Em Bodocongó só tem ..."*

Interessante observarmos que no último bairro ele procurou um nome que ao mesmo tempo rimasse com a música e que fosse pejorativo em seu significado, demonstrando sua preocupação com a sintaxe e a semântica. Não o encontrando, deixou em branco. O bairro de Zé Pinheiro, embora não faça parte dessa região, também é discriminado pela população campinense.

Também observamos que especialmente as mães da parte de cima manifestavam grande interesse em morar em outro bairro, ao passo que as demais se identificavam e até se orgulhavam de ali residirem.

A escola, onde estudamos, está localizada na parte de baixo, e perto dali situam-se uma bodega central (que também é ponto de ônibus, de encontro de moradores e de circulação de informações) a casa de farinha construída por moradores antigos, uma padaria, além de pequenos fiteiros.

As atividades culturais, nas oportunidades que tivemos de observá-las, eram ali realizadas, como, por exemplo, a festa de São João do bairro e um forró tradicional (da pulga) que acontece aos sábados, na parte da invasão.

Quando questionadas sobre os tipos de festas, das quais costumavam participar, sendo essas do bairro ou não, os informantes disseram-nos que gostavam de: festas de forró e quadrilhas, bailes de clube e com conjunto, festas promovidas pela Associação de Moradores, festas de padroeiros com carrossel, São

João, Natal, Ano Novo, casamentos e aniversários, Carnaval, festas no Parque do Povo e no Açude Novo (local do centro da cidade, onde se comemoram as festas de São João e a Micarande, dentre outras) festas de trabalho, de batizado, Páscoa, missas, novenas, cinema e futebol.

Não foi objetivo nosso registrar esses dados conforme as famílias, mas podemos perceber que o forró foi predominante, e o cinema, um tipo de diversão que apareceu em uma só família. Foi interessante ainda observarmos que essa questão era interpretada em termos de lazer, quer dizer, aquilo que eu faço enquanto não trabalho, enquanto gasto meu tempo de forma "improdutiva" para o sistema capitalista. Até mesmo o item festa do trabalho refere-se ao espaço do trabalho para festejar. O cinema, o futebol e as comemorações religiosas são abordados enquanto festa, que nos permite inferir, especialmente, a importância da religião na vida dessas pessoas, inclusive enquanto espaço social de lazer. A ênfase do forró talvez tenha relação com a origem das pessoas que constituem o bairro, pois grande parte originam-se do campo ou das regiões do Sertão, de onde o São João, festa onde o forró predomina, começou a ser comemorado na Paraíba. Além disso, pesa-se o fato dessa festa ser parte constitutiva da identidade da cidade, que, aproximadamente 8 anos, a comemora, enquanto festa principal a ser vivida pelo povo. Embora possa haver mudanças quanto às formas de sua comemoração, permanece ainda a festa enquanto atividade cultural.

As pessoas, que lá residem, derivam de várias localidades, tais como: Boqueirão, Junco, Cajazeiras, Cabedelo; todas as cidades do interior paraibano; Aracati no Ceará e a região do

Seridó, além de vários bairros da cidade, onde não puderam mais pagar aluguéis e procuram custos de vida mais baratos. Também houve imigrações, embora poucas, desse bairro para "o branco", região de Boqueirão, onde um grupo de pessoas também a invadiram.

Os tipos de trabalhos que as pessoas realizam variam entre: vigia, carpinteiro, pedreiro, lixador de couro, perfurador, montador, compressorista, cozinheiro, agricultor e operários de fábricas próximas. Dentre as mulheres, predominam os trabalhos domésticos, costureira, cabelereira e barraqueira. Entretanto, os "bicos" estão sempre presentes para completar o orçamento familiar. Muitos possuem roçados onde plantam nos **fins-de-semana**, localizados próximos ao bairro.

Quanto aos movimentos sociais, o bairro apresenta: uma Associação de Moradores do Bairro, fundada em 1985, o Clube de Mães, um time de futebol, "A Portuguesa", uma Igreja Protestante e outra Católica. Essa última, conforme a localidade, possui grande parte dos fiéis, que moram na parte de baixo. O mesmo acontece com a Igreja Protestante, situada "em cima". Alguns moradores falaram-nos da circularidade das mesmas pessoas que participavam dos movimentos da Igreja, da Associação e do Clube de Mães.

As brincadeiras das crianças manifestavam-se, em grande parte, na zona de baixo. Sempre estavam misturados com vacas, porcos, galinhas, dentre outros, e brincavam perto da casa de farinha, onde se localiza uma lixeira grande. Nessa parte, a lama é visível, e as condições de moradia são inferiores, quando comparadas às da parte superior. As casas são, em sua maioria,

de cal, sem reboco, e muitas famílias moram dentro da própria construção, que, aos poucos, vai sendo realizada. Por outro lado, encontramos, em quase todas as casas, televisão e rádio, que nos fazem remeter a presença de músicas na vida das crianças, pois muitas vezes as ouvi cantar.

Dentre as reivindicações do bairro, situa-se a necessidade de um posto de saúde, que já há algum tempo vem sido a luta da Associação.

Longe de esgotar a gama de informações que existem no bairro, ou de realizar aí uma "etnografia", essas informações foram-nos muito úteis, tanto para informar o leitor do foco da questão, quanto para compreendermos algumas manifestações das crianças na escola, sem as quais não teríamos sido esclarecida. Diante de todos esses fatos e preconceitos, curiosamente, parece não haver limites entre um bairro e outro em termos de circulação de crianças, pois muitas vezes as encontramos misturadas, especialmente quando brincavam, sendo talvez a escola um dos principais elos dessa ligação.

1