



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Armborst Alves

MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO
um estudo sobre as marcas de aprendizagem em uma turma
de segundo ano do ensino fundamental

Porto Alegre

1º Semestre

2010

Daniela Armborst Alves

MEMÓRIAS DA ALFABETIZAÇÃO
um estudo sobre as marcas de aprendizagem em uma turma
de segundo ano do ensino fundamental

Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Maria Isabel Habckost Dalla Zen

Porto Alegre

1º Semestre

2010

AGRADECIMENTOS

Certa vez, em uma formatura do Curso de Pedagogia da UFRGS, um amigo meu falou: “em primeiro lugar, agradeço a mim mesmo. Afinal, quem leu, estudou, passou horas no computador, fui eu!”. Achei muito engraçado e, com certeza, faz sentido. Mas para termos toda esta força, precisamos de alguns suportes...

Nesse caso, agradeço especialmente, à minha mãe, que foi sempre a apoiadora primeira. E não só isso, foi quem praticamente me obrigou a entrar para o Curso de Magistério no Ensino Médio, onde só fui me encantar pela profissão quase na sua conclusão e, desde então, me tornei uma apaixonada pela educação. À minha mãe por todo esforço e dedicação, sem a qual meus sonhos não deixariam de ser sonhos.

Ao meu pai, apoiador segundo. Agradeço pelos momentos de companhia, apoio e cuidado, como nas vezes que passou madrugadas comigo em plantões quando estava doente.

A toda família, primos e tios. Àqueles que de uma forma ou outra apoiaram e torceram por este momento.

Aos amigos de Santa Cruz, Montenegro, Porto Alegre.

Aos confirmados, que fizeram muitos de meus dias mais ‘frenéticos’ e ‘psicodélicos’.

À minha orientadora belamente fantástica, por sua parceria, dedicação e correções...

Às colegas que se formam comigo.

OBRIGADA!

RESUMO

Este estudo analisa falas de crianças de uma turma do segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Versa sobre as memórias das experiências de sala de aula do segundo semestre de 2009, período em que a graduanda atuou como estagiária na referida turma. O objetivo foi o de identificar as marcas significativas de aprendizagens naquele período. Para isso, a investigação retoma atividades presentes nos planejamentos, bem como reflexões do relatório de estágio. Com base nesses dados, questões são elaboradas para serem exploradas, durante as conversas, com o grupo de crianças selecionado. A investigação está ancorada no campo da Pedagogia, do lúdico e da Linguagem. Dentre os autores referência estão Izquierdo (2002), Huizinga (1980), Fortuna (2007), Xavier (2002, 2004), Rodrigues (2004), Abramovich (1994), Dalla Zen (2001) e Kleiman (1995). A partir das falas, gravadas e parcialmente transcritas, foram elencados quatro focos de análise: brincadeiras realizadas em sala de aula; presença da literatura infantil; significações sobre “ser aluno e estar na escola”; e oralidade. As análises mostram a alegria das crianças ao lembrarem-se das brincadeiras e histórias infantis trabalhadas, seus discursos polifônicos sobre o que é ser aluno e sobre a função da escola e, ainda, a oralidade fluente/ articulada evidenciada nas entrevistas.

Palavras-chave: Memórias. Aprendizagens. Aluno.

ALVES, Daniela Armorst. **Memórias da alfabetização** – um estudo sobre as marcas de aprendizagens em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 38 f. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	6
2. PASSEANDO NO PASSADO: BREVE HISTÓRICO SOBRE AS QUESTÕES DE ESTUDO	7
2.2 BRINCAR	8
2.3 BRINCAR É PRECISO. APRENDER A SER ALUNO TAMBÉM	9
3. PASSEANDO NO AGORA – METODOLOGIA	12
4. MOVIMENTOS ANALÍTICOS	15
4.1 MEMÓRIAS E SUAS SIGNIFICAÇÕES	15
4.2 EIXO 1: BRINCADEIRA DE CRIANÇA	16
4.3 EIXO 2: AS HISTÓRIAS TRABALHADAS: A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA	20
4.3.1 A CASA SONOLENTA EM MUITOS ENSAIOS	23
4.4 EIXO 3: SER ALUNO E ESTAR NA ESCOLA	24
4.5 EIXO 4: A ORALIDADE ‘FORMAL’	27
5. MARCAS SIGNIFICATIVAS DESSE PERCURSO	33
6. REFERÊNCIAS	36

1 APRESENTAÇÃO

Esta produção acadêmica, de cunho monográfico, corresponde a um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A temática escolhida diz respeito às *memórias das aprendizagens de crianças do segundo ano do ensino fundamental*, alunos de uma turma específica de uma escola pública de Porto Alegre. Vale destacar que esta foi a turma na qual atuei como professora durante o estágio curricular de 300h em 2009/2. O referido trabalho, decorrente desta experiência, está organizado em 4 capítulos conforme segue abaixo.

No primeiro capítulo, localizo o trabalho, explicando de que modo surgiu o tema de pesquisa, bem como as questões norteadoras da mesma. Faço, ainda, uma reflexão sobre o brincar e seu histórico na minha vida, tendo em vista que este foi um ponto central da minha prática e muito citado pelas crianças.

No capítulo seguinte, abordo a metodologia utilizada: um estudo de caso, de inspiração etnográfica, envolvendo a elaboração de uma entrevista semi-estruturada e a sua aplicação com as crianças da turma estudada.

No terceiro, abordo os eixos de análise; a partir das entrevistas, quatro foram elencados. O primeiro aborda as brincadeiras lembradas e descritas pelas crianças; o segundo trata da literatura infantil e das histórias mais recorrentes em suas falas. No terceiro, disserto sobre significados em relação ao ser aluno e estar na escola presentes nas “vozes” dos entrevistados. No último, reflito sobre aspectos da oralidade e do seu desenvolvimento na escola.

Por fim, escrevo sobre minhas impressões acerca dos temas abordados no percurso do trabalho desenvolvido.

2 PASSEANDO NO PASSADO: BREVE HISTÓRICO SOBRE AS QUESTÕES DE ESTUDO

Apresento neste capítulo as motivações que deram origem a este trabalho de pesquisa, fazendo um breve histórico sobre o meu estágio de prática docente do Curso de Pedagogia desta universidade.

No segundo semestre de 2009, durante a realização do estágio de docência de 6 a 10, trabalhei com uma turma de segundo ano do ensino fundamental de nove anos, em uma escola da rede estadual, situada na região central do município de Porto Alegre. O grupo era formado por 13 alunos, com idades entre 7 e 10 anos, oriundos de vilas vizinhas à escola e de famílias de baixa renda. Era uma turma que apresentava muitas diferenças nos níveis de aquisição da leitura e da escrita, mesmo já tendo passado pelo 1º ano do Ensino Fundamental. Havia crianças em nível pré-silábico, silábico e alfabético¹. Além dessas diferenças, havia ainda dois casos mais especiais: dois alunos que mal reconheciam o alfabeto, utilizando-se de sinais diferentes de letras e números em suas escritas, as quais poderiam ser consideradas bastante peculiares. Desses alunos, 7 ficaram retidos no segundo ano.

Quando cheguei à escola, comecei o trabalho com duas semanas de observação da turma com a qual estagiaria. Nestes dias, não pude deixar de perceber e de me incomodar com o fato de as crianças brincarem pouco, ficando muito tempo sentadas e em silêncio. Acredito em uma educação por meio da qual o movimento, as interações e a educação corporal sejam fundamentais no processo educativo.

As crianças precisam trabalhar aspectos como equilíbrio, coordenação motora, expressão, entre outros, pois é nesta fase que essas habilidades são desenvolvidas. Xavier (2002, p. 25) atenta para o fato de que “deve a educação promover o desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo”, defendendo que,

¹ Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), esses níveis se apresentam da seguinte forma:
Pré-silábico: não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
Silábico: interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada letra;
Alfabético: domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

quando os educandos chegam aos anos iniciais, enfrentam uma grande mudança na sua rotina escolar:

a vida do aluno – seus saberes, seus desejos, suas curiosidades – fica na porta da escola e da sala de aula. Ela deixa de ser conteúdo escolar! Não há tempo para perguntas, novas hipóteses, curiosidades, manifestações sobre conhecimentos anteriores. A escola não se permite considerar o lúdico, o extramuros, os momentos de lazer, os problemas contemporâneos, enfim, o cotidiano como espaços pedagógicos (Xavier, 2002, p. 35)

Ao chegar aos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças estão no início de sua formação, sendo bastante difícil para elas manterem seus corpos parados e confinados em um mesmo espaço por longo tempo. Concordo, ainda, quando Fortuna (2007, p.8) diz que

a brincadeira não deve ser compreendida como um privilégio infantil, pois todo lugar é lugar de brincar, em qualquer idade, quando o ato de brincar é entendido como uma forma de afirmar e renovar a vida, já que a brincadeira é tanto condição para que a vida aconteça, quanto meio para que se expresse, seja compreendida e transformada.

Assim, procurei explorar a dimensão do lúdico, da brincadeira e da criatividade com o uso do corpo e do corpo no espaço em meus planejamentos ao longo do semestre. Utilizei para isso, especialmente, meus conhecimentos em relação à educação em teatro, condição que explicitarei em seguida.

1.2 BRINCAR

Além de considerar o trabalho com o corpo e com a expressão relevante na educação de crianças, a escolha pela linguagem teatral se deve também à minha formação Curso de Graduação em Teatro - Licenciatura, concluída no ano de 2006, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. A experiência teatral vem, para mim, antes de qualquer experiência docente. Comecei nesta prática aos 10 anos de idade, na primeira oficina a que tive acesso em minha cidade. Sempre fui muito tímida e as pessoas estranhavam o fato de eu me arriscar no teatro. No entanto, já era um desejo antigo, e era onde eu podia ser “mais livre”.

Somente quatro anos mais tarde entrei para o Curso de Magistério, e somente depois de três anos estudando foi que me apaixonei pela sala de aula. Naquele estágio, com uma terceira série, levei muito do que eu já fazia em teatro, o que tornou o trabalho pedagógico mais produtivo e o vínculo com as crianças mais vigoroso.

O teatro e aquela experiência docente foram grandes propulsores de meu interesse pela educação. O teatro tornou-se um aliado em meu trabalho como professora, pois entendi que, desta forma, as aulas tornavam-se mais dinâmicas e as crianças mais ativas e participativas. Japiassu (2005, p. 30) argumenta que

O objetivo do ensino das artes [...] não é a formação de atores, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.

A estratégia de desenvolver outra linguagem nas crianças, no caso, a corporal e a do teatro, encontra apoio na ideia apresentada por Hernández (1998, p. 21), quando o autor afirma que

a função da Escola não é só transmitir 'conteúdos', mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história.

1.3 BRINCAR É PRECISO. APRENDER A SER ALUNO TAMBÉM

Ao longo do processo, as ideias citadas anteriormente encontraram outra necessidade de aprendizagem escolar: a constituição do sujeito aluno. Foi a visita da minha professora orientadora que propiciou a reflexão sobre este aspecto – a necessidade de aquelas crianças aprenderem a se portar como alunos: exercitar a concentração, tão necessária em determinadas atividades; saber o momento de sentar e como sentar; cuidar mais do próprio material, ter cadernos organizados e lápis apontados, etc. Ou seja, havia uma demanda de organização própria da cultura escolar: para com a postura e para com os

materiais individuais e coletivos. Refletindo sobre esta questão, concluí que sentar no chão, em círculo, pular, brincar, são ações importantes para a construção dos sujeitos, mas aprender a controlar o corpo, sentar adequadamente, focalizar o olhar (concentrar-se) e ouvir os outros também constituem habilidades escolares imprescindíveis. Xavier (2002, p. 30), aponta para a importância de certas ‘negociações’ com os alunos, onde sejam atendidas as “necessidades individuais e coletivas de silêncio, respeito, limites e responsabilidades indispensáveis no processo de construção e sistematização do conhecimento e da cidadania”.

Outro aspecto que permeou este período foram os eventos de letramento, principalmente com contações de histórias, envolvendo livros de Literatura Infantil². A partir desses eventos de leitura compartilhada – leitura pela professora com intervenções das crianças –, as atividades de alfabetização eram desenvolvidas, procurando atender os diferentes níveis de leitura e escrita de cada criança. Para meus planejamentos, utilizei-me de recursos diversos para que esse processo ocorresse de forma que todos pudessem se apropriar do sistema de leitura e escrita. Para isso, planejei e executei diferentes estratégias, além das contações de histórias, elaborava painéis de palavras que circulassem nos textos trabalhados, ditados variados, bingos, utilização de letras móveis. Essas atividades implicavam um acompanhamento sistemático dos alunos no desenvolvimento das mesmas. Auxiliava-os fazendo questionamentos, quando necessário, provocando dúvidas, associações possíveis. Luria (1988, p. 144) considera que “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação”.

Tornam-se fundamentais na aquisição da leitura e da escrita as relações que as crianças são capazes de fazer entre os conteúdos e temas abordados na escola e o que lhes faz sentido, o que faz parte de seu cotidiano ou de algum anseio, desejo, interesse. Busquei trabalhar, neste sentido e como escreve Dalla Zen (2004, p. 117), com a organização de um planejamento que

² Dentre as histórias trabalhadas, cito aqui algumas: *A Casa Sonolenta* e *A Bruxa Salomé*, de Audrey Wood; *As Mentiras de Paulinho*, de Fernanda Lopes de Almeida, *Diário de uma minhoca*, de Doreen Cronin, *Bruxa não!*, de Mara Monteiro.

permitisse uma aprendizagem por meio de desafios, “conhecimentos significativos, exigentes e, ao mesmo tempo, estimulantes e prazerosos”.

Repensando, então, as experiências realizadas durante o meu estágio com esta turma, pretendo retomar, aqui, aspectos da história das aprendizagens das crianças, investigando as memórias e os resquícios, ou talvez, indícios dessas aprendizagens e das vivências marcantes naquele período. Para tanto, articulo as seguintes questões norteadoras:

Que experiências/aprendizagens são apontadas pelas crianças? As atividades por mim consideradas importantes seriam lembradas? Quais elementos se destacam nas memórias dos que passaram para o terceiro ano e quais são apontados por aqueles que permaneceram no segundo? Essas memórias apontam que questões do entorno sociocultural dessas crianças?

3 PASSEANDO NO AGORA – METODOLOGIA

Com o interesse em descobrir as marcas do estágio docente no semestre anterior, elaborei, junto a minha orientadora, alguns passos para a realização deste estudo. Muitas leituras foram sugeridas e realizadas. A partir delas, foram feitos fichamentos e reflexões acerca dos temas estudados.

Para investigar as memórias das crianças que foram minhas alunas naquele período, elaboramos uma entrevista com um roteiro pré-determinado para início das conversas com as crianças. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (André e Lüdke, 1986, p. 34). E, ainda, a entrevista semi-estruturada permite uma maior possibilidade de conseguir melhores resultados, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral, professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível” (idem).

Retornei, então, à escola para entrar em contato com a direção, no intuito de esclarecer meus objetivos quanto ao trabalho de pesquisa, bem como para entregar uma carta de apresentação e solicitar a concordância das entrevistas. Essa questão burocrática apóia-se no fato de que “ciência e ética são indissociáveis” (Costa, 2007, p. 150):

O conhecimento é uma das mais belas façanhas do espírito humano, mesmo assim, e por isso mesmo, sua produção deve obedecer a preceitos éticos em que, entre outras coisas, a vida digna, a justiça e a paz devem ser preservadas. Como um dos campos da realização humana, a ciência é território de ética. (idem)

Também conversei com as atuais professoras das crianças, marcando datas para a retirada circunstancial dos alunos da sala de aula. O roteiro elaborado foi o seguinte:

ENTREVISTA – um roteiro para início de conversa

1. O que tu fazes quando não estás aqui na escola? Em casa, etc.
2. Por que tu vens à escola?
3. Como é para ti ser aluno? O que um aluno faz? Conta pra mim.
4. Por que aprendes a ler e a escrever?
5. Tu lembras quando eu era a professora de vocês? Como era? O que a gente fazia na aula?
6. O que tu te lembras de ter aprendido no ano passado? (Algo que não esqueceste).
7. Tu te lembras de alguma história que a gente leu em aula? Qual?
8. O que tu fizeste nas férias? Algum passeio? Que lugar? Como foi?
9. Tu leste? O quê?
10. Tu escreveste alguma coisa? O quê?
11. Desenhaste?
12. Viste televisão? Que programas?
13. Como estão as aulas agora? Que atividades tu tens feito?
14. O que tu aprendeste agora que ainda não sabias?

Optei por executar as entrevistas em duas partes: uma com o grupo remanescente do 2º ano (grupo1-G1) e outra com o grupo do 3º ano (grupo 2-G2). Justifico essa escolha pela quantidade de crianças em cada grupo – 4 no primeiro e 3 no segundo – o que parecia razoável para uma entrevista coletiva. No princípio, pensamos ser necessário fazer também entrevistas individuais. Porém, o material coletado com os grupos foi bastante rico para fins de análise.

Na primeira visita à escola para conversar com as crianças, entrevistei o grupo 1. Três crianças estavam presentes, duas meninas (que chamarei de L e T) e um menino (que designarei como W). O menino que não estava (J) foi entrevistado sozinho em outro dia, na segunda visita, após eu ter entrevistado o grupo 2 – com duas meninas (D e F).

Com todos os grupos utilizei um gravador, que já era conhecido pelas crianças. O roteiro foi desenvolvido com idas e vindas aos assuntos nele expressos. O primeiro grupo falou de forma mais dinâmica e espontânea. Os demais demonstraram menor espontaneidade, o que fazia com que eu tivesse que retomar as questões propostas, fazendo/ampliando perguntas como: “o que havia nas paredes da sala?”, “a gente só brincava?”, “o terceiro porco não era mau?”.

Depois de gravadas, as entrevistas foram ouvidas atentamente e transcritas parcialmente, com fragmentos considerados mais consistentes e importantes

para a continuação do trabalho: verificar as memórias de aprendizagens. Portanto, fica bem claro aqui o caráter seletivo daquilo que chamamos de “dados”, ou seja, informações produzidas e formatadas de acordo com o olhar teórico do pesquisador.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (André e Ludke, 1986, p. 25)

4 MOVIMENTOS ANALÍTICOS

A partir do tema da pesquisa e das respostas obtidas nas entrevistas, nesse capítulo apresento os eixos selecionados para fins de análise, bem como reflexões acerca dos mesmos.

4.1 MEMÓRIAS E SUAS SIGNIFICAÇÕES

Quando elaborei as perguntas da conversa-entrevista com as crianças, tive algumas preocupações: “e se eles não lembrarem de nada? E se eles lembrarem, sem detalhes? Sem algum entusiasmo? Se cada um lembrar de algo que mais ninguém lembrou? E se determinadas atividades que eu pensava serem importantes não forem citadas?”. Todas essas dúvidas me passaram pela cabeça, pois nunca havia investigado os significados (ou resquícios deles) que minhas aulas poderiam ou não ter provocado. Confesso que tive medo de não ouvir o que gostaria. Mas, também sabia que o inesperado faz parte de atividade de pesquisa, pois “durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo” (Duarte, 2002, p.140), bem como a reflexão sobre “escolhas feitas e dificuldades descobertas” (idem). No entanto, os receios se desfizeram logo nos primeiros minutos da primeira entrevista. O primeiro “ahã” expresso de imediato em conjunto pelos três entrevistados, ao serem perguntados se lembravam de quando eu era sua professora, foi emitido com tanta alegria, que eu relaxei e me deixei levar pelo movimento das perguntas e respostas. E o alvoroço iniciado em seguida, após a segunda pergunta, sobre quem lembrava o que fazíamos em aula, me fez ter certeza de que não tinha errado *meu pulo*.

Para continuar esta reflexão, talvez seja necessário trazer à discussão o que alguns autores definem como memória, no contexto que será utilizado neste trabalho. Segundo Izquierdo (2002, p. 9), a memória é explicada como

a aquisição , a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido. A evocação é também chamada de recordação, lembrança, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos, aquilo que foi aprendido.

Ou seja, a memória está relacionada às aprendizagens, que nada mais são que experiências importantes, que fazem sentido, através das quais estabelecemos relações, que entendemos como interessantes, curiosas, fundamentais. Nessa direção, Larrosa (2002, p. 27) aponta para o fato de que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”. Segundo o autor, mesmo que duas pessoas passem pelo mesmo acontecimento, para cada uma os sentimentos, as sensações, as memórias serão personificadas, ou seja, a experiência de cada uma será diferente e, por isso, única. Ninguém aprende a partir das experiências dos outros, mas somente com suas próprias experiências.

A minha pesquisa estava, então, ancorada na possibilidade de identificar as aprendizagens adquiridas pelas crianças no período em que foram minhas alunas. Assim sendo, as análises a seguir mostram as memórias evocadas a partir experiências vividas pelas crianças que aqui estão subdivididas em 4 eixos.

4.2 EIXO 1: BRINCADEIRA DE CRIANÇA

Jogo do Hotel

Formação: círculo de cadeiras. Uma pessoa em pé atrás de cada uma. Algumas cadeiras com participantes sentados, outras vazias.

Descrição: os jogadores que estão em pé são os donos de hotéis, que são as cadeiras. Quem está sentado, é hóspede. Os donos que estão sem hóspedes, ou seja, sem ninguém em sua cadeira, deverão atrair os clientes dos outros hotéis. Para isto, eles irão, discretamente, piscar para os jogadores sentados. Estes deverão tentar fugir para o hotel para o qual foram convidados. Porém, se o dono do hotel de onde estiverem conseguir alcançá-los, tocando-os nas costas, com as mãos, sem sair de trás das cadeiras, o hóspede deve continuar no mesmo lugar.

O *Hotel* foi lembrança unânime nas respostas. O primeiro jogo a ser lembrado. Apontado como preferido. Mas o que terá este jogo para ser tão querido pelas crianças? Algumas possibilidades que encontro são: é um jogo dinâmico, de agilidade, atenção e perspicácia. É competitivo, todos ganham em

algum momento, ou porque conseguiram fugir de um dos hotéis, ou porque conseguiram manter o seu hóspede ou, ainda, porque conseguiram um novo hóspede. Todos passam por ambos os papéis: de dono e de cliente. É um jogo onde pode definir-se um ponto final, com ganhadores finais, ou terminar quando a professora, coordenador do jogo ou jogadores decidirem que basta, sem necessidade de vencedores, pois o prazer de jogar foi satisfeito. Huizinga (1980) se utiliza de termos como “intensidade, fascinação, excitação e divertimento” ao constatar os efeitos do jogo naqueles que participam dele, explicando que a vida não é apenas caracterizada por somente um tipo de trabalho, mas que existe esta “válvula de escape”, ou melhor, outro modo de trabalho que também forma a dimensão humana, que é o jogo. Considerando que a turma possuía um histórico de brigas/conflitos em sala de aula, conforme diário da professora titular e também por constatações que fiz durante as primeiras aulas que desenvolvi, pensei que se conseguissem ouvir, entender-se de outra maneira, significaria conquistar gestos e atitudes de boa convivência, momentos, de fato, educativos e propícios para as aprendizagens escolares. Em entrevista (Prates, 2007, p. 42), Tânia Fortuna observa que “toda brincadeira propicia aprendizagem. Em relação a si mesmo, em relação ao mundo, em relação ao outro, em relação ao planeta...”, concluindo que

Quem está brincando não está preocupado em desenvolver seu equilíbrio, sua sociabilidade, sua linguagem, seu domínio de um idioma, a brincadeira não pretende atingir determinados fins, mas produz muitas coisas. Apesar de não ter como motivação final o produto, ela gera produtos, que são difíceis de relacionar estritamente ao próprio brincar. (idem)

Outra vantagem do Jogo do Hotel (assim como de outros) é o fato de conter regras. Ou seja, ele só acontece quando os jogadores entram em acordo sobre seu funcionamento e combinam cumprir as regras. Huizinga (1980) atenta para o fato de o jogo, contendo regras, ser uma atividade séria, pois quem descumprir alguma é chamado de desmancha prazeres, aquele que estraga a brincadeira. Huizinga (1980, p. 3) caracteriza o jogo como uma atividade voluntária que “ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido”, ou seja, o “jogo possui uma realidade autônoma” (idem, p.6), não necessitando ser um meio para outra aprendizagem qualquer, ela se encerra em si mesma.

Na primeira semana do trabalho com brincadeiras no estágio, escrevi na reflexão da semana: “Pude perceber que sair das classes, movimentar-se e brincar em alguns momentos da aula dá outro ritmo e outra alegria para a aula”. A sala de aula precisa ser um lugar onde a criança goste de estar, e este foi/é um dos meus princípios orientadores presentes no planejamento. O prazer precisa fazer parte do aprendizado. Na reflexão da quarta semana, registrei:

Nesta primeira semana de atividades teatrais, as doze³ crianças estavam presentes e se envolveram muito, participaram com entusiasmo e não queriam ir embora quando este momento chegou. [...]. O momento das atividades teatrais também foi significativo porque ninguém brigou, nem xingou, nem se frustrou com nada. Ao contrário, ficaram muito satisfeitos.

O prazer em relação aos jogos, percebido durante o período de trabalho com as crianças, evidencia-se novamente nas conversas desse momento da entrevista. Do primeiro grupo (remanescentes do segundo ano, duas meninas e um menino), todos queriam falar, lembrando-se de detalhes de várias brincadeiras e, não somente destas, mas também de aspectos das cenas improvisadas a partir de uma temática.

Lembranças das cenas – grupo 1⁴

T: a gente tava fazendo que tinha uma mesa invisível, tudo invisível, que a gente não podia tocar em nada, né (referindo-se a não poder utilizar objetos reais) daí ela vinha (a L) e tinha que trazer os negócios pra gente comer (...). E da modelo, fui eu e a F, que tu me chamou pra mim cair, pra mim fazer uma cena e caminhar assim, e eu caí no chão;
L: Sora, e tinha uma de praia que a gente tava na praia, aí veio uma chuva forte
T: e a A., ela e o J. traziam um bolo, ele trazia um bolo pra dar pra ela. (...) Era um aniversário. (as falas se sobrepõem durante esta evocação).
W: nós tinha que fazer um móvel. Da casa.
Profa.: Mas como?
W: com as mãos... com o corpo.

Perguntei se as demais crianças lembravam desta atividade e elas disseram que sim. Começaram a lembrar de como alguns colegas faziam determinados objetos. Tive que rir. Lembraram as formas de vários objetos feitos pelos colegas.

³ A décima terceira criança entrou para a turma algumas semanas depois.

⁴ Adotei o procedimento de utilização de caixas de texto para incluir excertos das entrevistas a fim de diferenciar de uma citação bibliográfica.

Neste primeiro relato sobre as atividades teatrais propriamente ditas, já surge um vocabulário pertinente a este tipo de trabalho: a palavra ‘cena’, citada na primeira fala de T. Rememoraram como criavam as cenas, necessitando da utilização da imaginação para demonstrarem os objetos, já que estes eram *invisíveis*, ou seja, imaginários e, para serem ‘vistos’, entendidos pela plateia precisavam ser trabalhados de forma bem organizada pelo corpo. Da mesma forma, na atividade citada posteriormente, de criar um móvel da casa com o corpo. O exercício de fazer o corpo ter que ser um objeto leva o sujeito a uma outra maneira de pensar, não tão lógica ou racional, mas subjetiva, através da utilização representacional do corpo.

O primeiro grupo foi o que apresentou maior quantidade e riqueza de detalhes por meio das lembranças. O grupo 2 começa trazendo ideias soltas sobre ler e escrever. Mas logo remetem suas memórias às brincadeiras:

D: nós brincava de hotel.

F: Hotel...

D: aquela coisa do ursinho... Ele corria...

F: aquele meia, meia 1, 2, 3 (demora/titubeia pra falar ‘meia, meia, lua, 1 2 3)

Nos dois grupos, assim como pelos meninos entrevistados individualmente (por não estarem na escola no dia das entrevistas com seus grupos), as brincadeiras foram citadas e algumas até de forma bastante detalhadas. Tedesco (2001, p. 59) salienta que “memória é sempre uma reconstrução psíquica e intelectual, porém, seletiva do passado, de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional.” Essa seletividade está relacionada com as experiências significativas. As brincadeiras funcionaram como uma ‘válvula de escape’ e restauradora de corpo e mente, tornando o ambiente alfabetizador mais propício às relações e às aprendizagens.

4.3 EIXO 2: AS HISTÓRIAS TRABALHADAS – A LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA

Semelhante às lembranças das brincadeiras, as memórias de algumas histórias também foram bastante recorrentes. A amplamente lembrada pelos entrevistados (todos!) foi *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood. Com certeza, pelo trabalho desenvolvido com ela, o qual será explicitado mais adiante.

Meu trabalho de estágio curricular foi bastante permeado pela literatura infantil, havendo, ao menos, uma história por semana. Gosto das histórias porque acredito no seu potencial, porque elas auxiliam na imaginação, nos levando a viver situações tanto diferentes, quanto próximas de nosso cotidiano. Abramovich (1994, p. 17) argumenta que

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento...

Algumas histórias contadas em sala de aula logo ganharam a simpatia das crianças, como *A casa Sonolenta* e *A Bruxa Salomé*, ambas de Audrey Wood. A segunda história citada foi narrada em uma das primeiras semanas de aula. É longa e com muitos detalhes. Quando contada, não pode ser lida linearmente. De acordo com Abramovich (1994, p. 18)

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e a sonoridades das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... [...] Contar histórias é uma arte... [...]. É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Enfim, contei a história com muitas pausas e entonações que julgava necessárias e todos os ouvintes se concentraram nela. Quando terminei de narrá-la, as crianças imediatamente pediram para que eu a contasse novamente. Cuquerella (2005, p. 84, 85), narrando sobre sua experiência com uma turma de crianças, escreve que é através dos contos

que as crianças começam a aprender a seguir o fio argumental da narração, a memorizar os começos e fins e também as frases feitas ou as musiquinhas introduzidas no texto. A memorização tem um papel importante dentro dos seus interesses. É por esse motivo que sempre querem que os contos sejam repetidos uma e outra vez, podendo assim, participar nas frases que já memorizaram e, ao mesmo tempo, no argumento. É por esse motivo também que querem os contos explicados sempre da mesma maneira. Tudo deve seguir uma mesma ordem, cada fragmento deve ter sua entonação peculiar. Todos esses aspectos ajudam as crianças a serem capazes de narrar por si só as histórias e, mais para a frente, facilitam-lhes a escrita, já que o fato de antecipar o texto lhes dá maior fluência na hora de escrever.

Prometi “o conto outra vez”, então, para a semana das bruxas. Quando esse momento chegou, as crianças ficaram muito felizes e, mais uma vez, ouviram-na atentamente. Nas entrevistas, cinco crianças citaram esta história – as três do grupo 1 e as duas do grupo 2.

Grupo 1

T começa a narrar o que lembra sobre a Bruxa Salomé, dizendo que havia uma mãe que tinha os filhos roubados por uma bruxa. Lembra que os personagens passavam por uma ponte. Fala sobre as peripécias da mãe para conseguir seus filhos de volta. Pergunto sobre quantas crianças havia na história e respondem: sete. O W é quem lembra primeiro os nomes delas – os dias da semana. Lembram de outros detalhes, como os presentes pedidos pelas crianças à mãe. Que a mãe havia pedido pra não abrirem a porta, nem acenderem o fogo. Todos falam, recordando a sequencia toda. A cidade, os campos de trigo. Que a bruxa caía na água.

Grupo 2

D. começa a lembrar da história Bruxa não; e F, da Bruxa Salomé. Pergunto sobre a segunda e não lembram o nome da bruxa. Mas lembram os nomes das personagens crianças, que tinham os nomes dos dias da semana. Respondem que a bruxa transformava as crianças em comida. D justifica que as crianças haviam pedido comida à mãe, que tinha ido ao mercado e deixado que cada filho escolhesse um presente. Citam detalhes da mãe querendo recuperar os filhos, roubados pela bruxa, que não a deixava entrar em sua casa por causa de seus pés sujos; então ela fingiu que os cortou, mas na verdade escondeu-os debaixo da saia. Assim, a bruxa deixou-a entrar e ela teve que descobrir qual filho era cada comida. Do final, não recordavam – da bruxa que cai num rio e nunca mais é vista.

As crianças não recordaram dos títulos das histórias. No entanto, em ambos os grupos, os nomes das personagens foram lembrados. Talvez pela familiaridade com o cotidiano e pelo inusitado: nome de gente com a

denominação dos dias da semana. Em sala de aula, trabalhávamos com um calendário móvel, onde organizávamos, todos os dias, a data, a atualização do dia da semana, o dia (da semana) anterior e o dia (da semana) seguinte, além de mês e ano. Assim, o fato de as crianças-personagens terem o mesmo nome de dias da semana é bastante incomum, inusitado, chamando a atenção dos ouvintes. Além disso, os nomes das personagens eram repetidos diversas vezes ao longo da narrativa.

As peripécias, que são os nós do enredo e criam a ação dramática (Dalla Zen, 2006) também são recordadas: as crianças roubadas pela bruxa e as dificuldades da mãe em consegui-las de volta. Esses desequilíbrios tornam a história instigante para as crianças que pretendem satisfazer a curiosidade de qual será o desfecho do enredo.

Diante do comportamento das crianças ao ouvirem as histórias trabalhadas e das lembranças das mesmas, é possível inferir que a curiosidade pela leitura pode ter sido estimulada por este evento de letramento⁵ estimulador de encantamento pelo inusitado, pelo maravilhoso próprio do repertório literário. Abramovich (1994, p. 16) salienta “como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo...”

Em outro momento da conversa com o Grupo 2 sobre a história da casa sonolenta, as meninas narram seu final:

F: aí apareceu o sol.... felizes para sempre. D: no fim, ninguém ficava mais dormindo.

Ambas lembram o desfecho da história, porém, F o enfeita com o “felizes para sempre”, a coda, uma marca dos contos de fadas, que mostra a familiaridade desta criança com algumas histórias infantis, permitindo inferir que tem proximidade com este evento de letramento que é o de ouvir histórias.

⁵ Eventos de letramento são entendidos como momentos em que há alguma relação de um sujeito com a língua escrita, mesmo não sendo a leitura propriamente dita. São “ocasiões em que a língua escrita é parte constitutiva das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos” (Terzi, 1995, p. 95).

Este aspecto nos remete à polifonia presente nas falas, neste caso, e muitas vezes nas produções escritas das crianças.

Em alguns trechos das histórias lembradas pelas crianças, é possível observar a presença desta polifonia que, conforme esclarece Dalla Zen (2001, p. 3)

chegou aos estudos de linguagem, ultrapassando as fronteiras dos estudos musicais, através de Bakhtin, em seus estudos literários, que sublinhava o quanto as palavras que cada falante utiliza estão sempre marcadas por outro/s que o precedeu/precederam e, de outro lado, por outros que estão presentes como imagens de interlocutores no enunciado de quem fala/escreve.

Um desses exemplos é quando W conta “que a mãe havia pedido pra não abrirem a porta, nem acenderem o fogo”. Essa é uma marca que talvez tenha sido lembrada porque aponta uma relação da história ouvida com fatos cotidianos: mães fazem recomendações a seus filhos, especialmente sobre determinados cuidados necessários para que não se machuquem, por exemplo. Esta polifonia, ou seja, essa reprodução de uma voz pode ser chamada, conforme Dalla Zen (idem, p 5), de “voz da vigilância e do cuidado” bem como “voz do cotidiano/família”. É possível pensar, ainda, que essas vozes se entrelaçam com a “voz pedagógica”, uma vez que professores e escola também fazem circular discursos sobre precauções.

O discurso dos/as narradores/as está carregado de significados sociais constituídos a priori. Esses sentidos diversificados manifestam aspectos do contexto cultural que, muitas vezes, são naturalizados através de enunciados/explicações universalizantes/essencialistas (idem, p. 9).

4.3.1 A CASA SONOLENTA EM MUITOS ENSAIOS

Como dito anteriormente, *A casa sonolenta* foi lembrada por todos os entrevistados talvez pelo trabalho intensivo realizado com ela, mas também pelos sentidos provocados pelo seu enredo com sucessivas ações repetidas e coroadas com um toque de novidade. Esse trabalho partiu de outros realizados em aula: o trabalho com brincadeiras e cenas teatrais, com divisão de palco

(atores) e plateia (observadores)⁶ e as próprias contações realizadas pela professora. Articulando esses dois trabalhos, investi na oportunidade de as crianças se apresentarem para as demais turmas como contadoras de história. Escolhi *A Casa Sonolenta* devido às suas características, com trechos que se repetem a cada página, tornando-se interessante para ser contada em coro com a ajuda das crianças participantes. Após ensaiarmos vários dias, saímos para contá-la em três salas de aulas: para a outra turma de segundo ano e as duas turmas de Educação Infantil. Abramovich (1994, p.16) escreve:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve...

Lendo, ouvindo e narrando as crianças são capazes de criar e imaginar, além de estabelecer relações, apropriando-se de conhecimentos e argumentos que lhes serão valiosos em outras oportunidades. Elas experimentam a vida dos personagens e tomam a si aquilo de que necessitam para suas próprias vidas em determinados momentos (a força, a sensibilidade, a raiva, o medo, o prazer, a coragem, a transformação).

Além disso, possibilitam conhecimentos que servirão “de base para que as crianças evoluam e lhes facilitará a entrada no mundo da língua escrita” (Cuquerella, 2005, p. 84).

4.4 EIXO 3: SER ALUNO E ESTAR NA ESCOLA

Todas as entrevistas realizadas com as crianças começaram com as mesmas questões: sobre o porquê de ir à escola e o que é ser aluno. As respostas trazem, novamente, uma polifonia de vozes pedagógicas e familiares

⁶ A divisão palco/plateia é parte integrante dos jogos teatrais desenvolvidos por Viola Spolin. Os atores são também chamados de jogadores, pois nos jogos de improvisação precisam resolver uma determinada situação de cena. A plateia é composta por observadores, que farão a apreciação estética do que foi mostrado pelos jogadores. Os grupos se revezam em ambas as funções.

sobre o significado de estar na escola. Sem exceção, as respostas são as seguintes: “para estudar” e “aprender a ler e a escrever”.

Grupo 1:

Prof: Por que vocês vêm à escola?
L: Pra estudar. Pra escrever, ler. (Por quê?) Pra passar.
W: Pra depois ir pra faculdade.
T: Pra aprender. Pra ler, escrever e passar.

Prof: O que tem que fazer pra ser aluno? Como o aluno se comporta na escola?
W: fica quieto.

Prof: Mas tem que aprender a ler e a escrever? Por quê?
L: pra não ser burro.

Grupo 2:

Prof: Por que vocês vêm à escola?
F: pra aprender. Aprender a estudar. Matemática. (*Hesita para responder outra coisa. Pergunto se gosta mais de matemática e ela confirma*)
D.: pra estudar... e pra aprender a ler, escrever

Prof: E será que tem que aprender a ler e a escrever?
Ambas dizem sim.
D: pra ser alguém na vida.

Prof: O que é ser aluna? Como se comporta um aluno?
F: não incomodá.
D: não fazer arte
F: não brigar... não correr pra não se machucar....
D: não brigar com a professora
Prof: Vocês estão falando o que o aluno não pode fazer, mas o que ele pode, deve fazer?
(Pensam)
F.: lh, esqueci! ... Fazê o que a sora mandar

Áudio 3 (aluno do G1)

Prof: Por que tu vens à escola?
J: Pra aprender a ler... e a escrever.
Prof: Que mais?
J: Estudar...
Prof: Pra...? ...
J: ter emprego bom.

“Ficar quieto”, “para aprender”, “para ir pra faculdade” e “pra não ser burro”: são respostas-ecos das vozes que buscam disciplinar o aluno como

aquele que deve “sentar, se acomodar e obedecer” “estudar para...”, como já cantava Gabriel, o Pensador, na música intitulada *Estudo Errado*, que reflete um pouco da visão de algumas pessoas sobre o funcionamento da instituição escolar. “Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater”, é outro trecho que reflete e pode ser comparado às falas pragmáticas das crianças sobre uma visão de escola como algo necessário para a ascensão social.

Os argumentos sobre por que ir à escola, mencionados por W e J, respectivamente – “para ir pra faculdade” e “ter emprego bom” – apontam, ainda, que a escola serve para o futuro. Esse discurso circula constantemente em várias instâncias sociais: *precisamos estudar para garantir o futuro*. Nesse caso, as crianças e adolescentes passariam em torno de 15 anos de suas vidas – da educação infantil até o término do ensino médio – somente em função do que poderá acontecer depois disso? E o hoje bem vivido? Arroyo (2009, p.62) confirma esse propósito dos estudantes e de seus familiares nos dizendo que:

se perguntamos às famílias pobres, excluídas, oprimidas por que matriculam seus filhos na escola? nos dirão: ‘para que não tenham uma vida tão aperreada quanto a vida da gente’. Há um sonho, recuperar ao menos nos filhos a humanidade não tida. A luta popular pela escola faz parte dos anseios de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

Quando penso nas aulas que planejo, penso no que podem aprender e construir a partir das atividades que proponho para a etapa peculiar que as crianças estão vivendo. A realidade dos nossos alunos nem sempre permite que esses aprendizados sejam acionados no futuro, pois muitas deles, talvez, não cheguem à faculdade – em função da quantidade de vagas em universidades públicas, da necessidade de se sustentarem e sustentarem suas famílias desde muito cedo, dentre outros motivos. Como salienta Rodrigues (2002, p. 41), para alguns alunos, “o mais tarde é excludente, pois não há tempo. A demora, a extensão no tempo de permanência desses alunos nas escolas, o confinamento, as práticas sem significados promovem a evasão, o abandono”. O descaso com a escola acaba se tornando real, pois nela encontramos alunos com situações como as citadas a seguir:

D conta que a mãe recicla e o pai puxa carrinho, mas que tem outro trabalho também. Os pais da F tem um bar, onde trabalham – no Chocolatão. Contam que tem crianças lá que não vão à escola.

Em situações como estas, a escola pode perder o sentido caso não se mostre de fundamental importância no tempo presente. Por esse motivo é que aposto tanto no brincar e nas histórias infantis, para que o momento da aula seja bom e que baste pela potencialidade dessas experiências, as quais também são fortalecedoras da dimensão humana e cultural no aqui, no agora e no para sempre. Rodrigues (idem) salienta que “cabe às professoras tornar o tempo e o espaço da sala de aula mais inclusivo, para, talvez, garantir a permanência de um número maior de alunos que, assim, possam vislumbrar um futuro”.

As crianças contam que precisam ficar quietas e obedecer à professora. Destacam a palavra ‘não’ em suas falas: não correr, não brigar. Nesses comentários estão explícitos os discursos escolares sobre comportamentos apropriados a esse espaço. Essas vozes do ‘não’ lembram os cartazes das combinações elaborados nas salas de aula. Rodrigues (2004, p. 37) traz à tona essa atividade comum a muitas classes escolares: o cartaz de regras. Esse é organizado, muitas vezes, como lembra a autora, no primeiro dia de aula, como estratégia normatizadora das condutas dos alunos. Teoricamente, as combinações são feitas democraticamente, mas quem acaba por defini-las, de fato, é a professora. Assim, “isenta-se a professora da imagem autoritária disciplinar, as combinações (o cartaz) passam a exercer esse papel” (idem).

Rodrigues (2004) me levou a encontrar outro autor, muito importante em suas reflexões o qual vem ao encontro das minhas: Miguel Arroyo, com a expressão ‘humana docência’, que me encantou de imediato. Tanto discutimos sobre metodologias, conteúdos, objetivos e avaliação, que acabamos por suprimir uma necessidade básica de nosso trabalho: a humanidade. “Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos de aprender a sê-lo.” (Arroyo, 2009, p. 53). O autor escreve ainda, que

No convívio com a infância popular percebemos que algo falta em nosso ensinar, que esperam mais de nós e do seu tempo de escola, um tempo tão difícil de segurar diante das pressões de sobrevivência. Descobrimos os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos. Mais do que contas bancárias, onde depositamos nossos conteúdos. Vendo os alunos como gente fomos redescobrimo-nos também como gente, humanos, ensinantes de algo mais que nossa matéria.

Encontrar a humanidade na docência é uma das maiores necessidades hoje, num mundo que oferece muitas atrações além dela. Fala-se em alunos desinteressados, mas Arroyo lembra que esses mesmos alunos estão em conexão com tudo que os rodeia: músicas, tecnologia, moda, etc. É necessário que os alunos queiram aprender, queiram ir à escola, sem ver este espaço apenas como lugar de obrigações e silenciamentos: “Se não há vontade de aprender, perde sentido ensinar” (Arroyo, 2009, p. 55).

Rodrigues (2004, p. 38) explica que as normas de convivência são necessárias, mas que estas não devem ser impostas e, sim, descobertas no cotidiano da sala de aula. Não podemos esquecer que estamos lidando com gente, com crianças que estão aprendendo o que elas são (lembrando, novamente Hernández, 1998). Arroyo (idem, p. 59) ainda lembra que

A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências nas escolas são desumanizadores.

Se é possível que tornemos a escola mais interessante, mais alegre e mais humana, por que não investir em práticas para que as crianças a reconheçam com essas características?

4.5 EIXO 4: A ORALIDADE “FORMAL”

Este eixo de análise surgiu a partir da minha surpresa ao ouvir as crianças do G1 em entrevista. Elas falavam com tanta desenvoltura! Fiquei encantada. Destaco a riqueza de detalhes utilizada na redescritção da brincadeira vivida: o imaginário revisitado! “A oralidade implica um corpo que fala, por isso é mais sensual que a escrita” (Reyzábal, 1993, p.23). Esse fato

me mostrou que, mesmo tendo permanecido no 2º ano, as lembranças do ano anterior estavam vivas e eram retomadas com entusiasmo.

T: a gente tava fazendo que tinha uma mesa invisível, tudo invisível, que a gente não podia tocar em nada, né (referindo-se a não poder utilizar objetos reais) daí ela vinha (a L) e tinha que trazer os negócios pra gente comer (...). E da modelo, fui eu e a F, que tu me chamou pra mim cair, pra mim fazer uma cena e caminhar assim, e eu caí no chão;

A partir disso, pensei: em que momentos as crianças têm essa oportunidade – de falar espontaneamente e expor o que estão pensando sobre suas aprendizagens de modo organizado? Seria importante desenvolver essa habilidade ao longo dos anos escolares ou ela deve ficar subsumida em meio aos “clássicos” conteúdos?

Reyzábal (idem, p. 55/56) argumenta que

Todos os professores (e todo ser humano), de qualquer especialidade, empregamos a expressão oral para organizar, informar, expor, conversar, pois é o suporte básico do ensino e da aprendizagem. Sempre se espera que os alunos escutem e entendam e até que respondam apropriadamente, mas, em geral, [...], a comunicação oral dos estudantes não é trabalhada de forma adequada na sala de aula.

A oralidade é responsável pelo desenvolvimento da linguagem como expressão e organização de ideias. Trindade (2008, p. 123) explica que essa modalidade de linguagem “precisa também ser alvo de nossas análises, se entendermos a oralidade enquanto uma prática de valor igual às de leitura e de escrita”, valendo lembrar que surge antes das outras duas e, “se o que importa é que o indivíduo fale, porque ‘falando faz a língua’, é necessário que o ensino se interesse pela língua que a criança (ou o adulto) possui na comunicação cotidiana, com todas as suas imperfeições e inexatidões, mas que é a base da qual deve partir” (Reyzábal, 1993, p.25).

A interatividade oral torna-se importante também nas trocas de conhecimentos e teorias sobre a língua escrita, uma vez que as crianças debatem sobre as possibilidades de escrita das palavras. O estímulo à participação de todos nas mais diversas atividades propicia o desenvolvimento oral do grupo.

O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente. Nos meios letrados, onde a escrita faz parte da vida cotidiana da família, a construção das duas modalidades se dá simultaneamente: ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não alfabetizada (Heath, 1982, 1983), já com concepções sobre o letramento. (Terzi, 1995, p. 91)

A linguagem oral possui, então, fundamental importância para o desenvolvimento do educando como cidadão que está se constituindo como sujeito. Neste caso, a escola precisa assumir compromisso para que esse desenvolvimento ocorra. Uma das atividades, utilizada geralmente com os pequenos em educação infantil ou no primeiro ano, é a 'hora da rodinha', onde as crianças podem exercitar a oralidade através da narração de fatos de histórias, trabalhando com elementos como a orientação (localização da ação no tempo e no espaço), complicação da ação e uma resolução (Michaels, 1991). Posso, então, concluir que as sessões de contação de história contribuem nesse sentido, de organização de uma narrativa, como foi mostrada na tentativa de retomada de algumas histórias pelas crianças. A hora da rodinha pressupõe uma determinada organização no espaço que é diferente daquela frequentemente encontrada nos anos iniciais, com as classes enfileiradas, criticada por alguns autores e pedagogos, conforme a reflexão de Rodrigues (2004, p.26):

A disposição ordenada, enfileirada das classes pode ser considerado um entre tantos procedimentos adotados pelas escolas de massa para a manutenção da ordem e da submissão. Entretanto, penso que cabem as perguntas: Este enquadramento ainda deve ser adotado? Em que situações? Poderá a mudança na organização do espaço promover inclusão?

Reyzábal (1994) também questiona a disposição dos espaços na sala de aula, fazendo menção aos casos tradicionais mais antigos, onde apenas o professor falava. Nesses casos, as classes enfileiradas induziam o olhar do alunado para o professor, o único orador da classe. A autora faz, então, algumas sugestões sobre diferentes formas de organização do espaço, onde todos consigam se enxergar e comunicar. Na continuação de sua reflexão, Rodrigues (idem) conclui que, em alguns momentos, o professor necessita que os alunos estejam enfileirados, ouvindo-o, mas que, no entanto,

práticas pedagógicas, como debates com os alunos, supõem outras formas de disposição das classes capazes de promover a participação. O lendário Rei Artur parecia saber de uma alternativa mais eficaz ao propor que seus cavaleiros sentassem em torno de uma tábua (mesa) redonda para contarem seus feitos e tomarem decisões.

Os exercícios de oralidade, além da comunicação entre as pessoas em diferentes relações, como entre colegas e entre professor/aluno, implicam uma série de habilidades a serem adquiridas, como algumas comentadas por Reyzábal (1994, p. 32), dentre as quais: a auto-afirmação, com a defesa de opiniões; a regulação de seus comportamentos e dos demais com críticas ou apoio; relação temporal e espacial em seus relatos; e argumentação.

É, ainda, a oralidade que proporciona a interação em uma entrevista, como é o caso aqui estudado, associando-se diretamente à memória:

Sem dúvida, a linguagem é considerada importante e até fundamental nos estudos da memória humana. Basta considerar que os experimentos são, na sua grande maioria, calcados em situações que dependem fundamentalmente de respostas verbais sobre conteúdos ou processos experienciados pelos sujeitos (Smolka, 2001, p. 82).

Na construção da linguagem falada coerente, a professora necessita estar atenta, abrindo espaços para as crianças expressarem suas histórias, seus sentimentos, suas memórias. Estes momentos não podem terminar ao longo dos anos escolares, pois a formação do educando é contínua. As interações professor/aluno e aluno/aluno precisam ser estimuladas cotidianamente. É o professor, com maior domínio de linguagem, quem vai ajudar os alunos a constituírem narrativas orais e escritas; tal exercício possibilita “uma sincronização dos intercâmbios [...], em uma série de construções verticais, tornam o estudante capaz de desenvolver um relato lexicalmente explícito e coerente de uma atividade complexa” (Michaels, 1991, p.128). Essas construções são apontadas também por Collins (2001, p. 138) quando afirma que “a maneira como as crianças são organizadas em grupos sociais na escola e os meios linguísticos pelos quais elas se comunicam nestes grupos têm uma repercussão óbvia sobre as habilidades linguísticas e cognitivas que elas mostram como adultos”. Ainda nesse sentido, concluo trazendo Reyzábal (1994, p. 74) quando afirma que “as crianças adquirem a linguagem oral ouvindo e conversando com os adultos, de forma que cabe à

escola aperfeiçoar estas habilidades, utilizando-as e refletindo sobre elas, ainda que a linguagem oral não seja o único sistema de comunicação”.

5 MARCAS SIGNIFICATIVAS DESSE PERCURSO

Quando iniciei este trabalho não sabia o que poderia encontrar nas falas das crianças. Imaginava que se lembrariam das brincadeiras e de algumas histórias, pela alegria que demonstravam naqueles momentos, porém não poderia saber o que e como elas discorreriam sobre tais experiências. Ouvi-las foi muito entusiasmante e revelador.

As evocações feitas pelas crianças em relação às suas lembranças do ano anterior só puderam se tornar mais claras ao longo do processo de leitura, escrita e reflexão acerca dos temas abordados na entrevista. Quando conversei com os alunos, me interessei, especialmente, pelas narrações feitas por eles sobre as histórias infantis e brincadeiras trabalhadas em sala de aula, já que são duas atividades que considero fundamentais. Se a memória está ligada àquilo que nos foi significativo, então, podemos concluir que esses momentos de interação e diversão foram experiências marcantes. Os jogos proporcionaram a aceitação de regras, por meio das quais as crianças conseguiam jogar sem brigar, aprendendo a relacionar-se consigo mesmas e com os outros. As histórias, lembradas com detalhes, também podem ser vistas como um ponto forte daquele período, além de proporcionar um relato oral bastante rico, com a sequência dos fatos da trama.

As respostas dadas às questões sobre as “obrigações” atreladas ao ser aluno e ao estar na escola foram tão rápidas e, aparentemente, superficiais, que não pensei renderem alguma discussão. Logo que as transcrevi, porém, percebi que aqueles argumentos poderiam, sim, ser explorados em articulação com o entorno social das crianças. No entanto, estava centrada nos quesitos que haviam me chamado mais a atenção. Somente mais adiante resolvi refletir sobre a questão. Encontrei, então, em Rodrigues (2004), a inspiração que me faltava para tratar desses significados escolares. Em seu texto, fui instigada, ainda, a ler Snyders e Arroyo. Esses ‘encontros’ me mostraram que o material que eu tinha – as respostas sobre o que é ser aluno e o motivo de alunos irem à escola – era muito rico e muito mais próximo das reflexões que me

interessam como educadora do que eu pressupunha. Os discursos sobre ir à escola para aprender e para ter um bom futuro me instigaram a refletir sobre como a escola é vista por quem está fora dela e como as “vozes” vindas da comunidade e da família, entre outras instâncias, compõem as expectativas de quem participa do cotidiano escolar. As regras de comportamento na escola e todos os seus ‘nãos’ – ‘não brigar, não correr pra não se machucar’ – são marcadamente reproduzidos nas falas das crianças. Esta temática foi ao encontro direto dos eixos anteriores, porque os autores lidos refletem sobre a alegria e a humana docência na escola. Ou seja, a escola não tem apenas a função de dar limites e disciplinar seus educandos, mas também de educar em várias dimensões para que aprendam através de diferentes experiências e sejam felizes com tais aprendizagens tanto dentro, quanto fora dela. A convivência e uma relação harmônica podem educar mais facilmente que uma lista de obrigações elaborada de forma vertical.

Nas respostas, chamou-me muito a atenção a contradição entre os discursos: nas suas lembranças falaram sobre bons momentos de sala de aula, de movimento, de novidades e, ao mencionarem o ser aluno e o estar na escola, reproduziram discursos sobre regras que não apareceram nos seus relatos sobre seu cotidiano escolar. Ou seja, não relacionaram o fato de ser aluno ao fato de poder brincar, por exemplo. O conflito entre suas experiências e o “poder” de outros discursos é bastante evidente.

Refletir sobre a oralidade foi significativo neste percurso, porque é através da fala que nos comunicamos em primeira instância. É através dela que exprimimos desejos, necessidades, opiniões. Se a escola deve educar para a humanidade, precisa pensar e planejar formas para que os alunos tenham espaço para falarem sem timidez. Concluo esta ideia, trazendo Reyzábal

A linguagem deve ser manipulada, explorada, deve-se brincar com ela, valorizá-la, notar que se necessita dela, que permite brincar, viver. Por isso, é preciso introduzir a maior gama possível de situações que impliquem diferentes modalidades de compreensão e expressão. Neste sentido, um aspecto relevante é o desenvolvimento do pensamento discursivo e a possibilidade de verbalizar a ação ou seus projetos (1999, p. 70)

Realizar este trabalho foi significativo ao verificar que as crianças que permaneceram no segundo ano tiveram lembranças boas, sinalizando que,

mesmo não tendo avançado para o ano escolar seguinte, as experiências daquele período foram muito relevantes. Foi a partir da entrevista desses alunos que pensei sobre a oralidade, pois foram os que se expressaram com maior desenvoltura. Vale destacar que, ao final da conversa, solicitaram que eu fosse professora deles novamente. Repetir o ano pode não ter sido tão doloroso... Talvez tenham entendido quando lhes falei, no final daquele ano, que permaneceriam no segundo ano para completar o processo inicial de leitura e escrita. O fato é que foram felizes e que, agora, estão satisfeitos onde estão com suas novas aprendizagens.

Os alunos do terceiro ano não foram tão afetivos quanto os do segundo, mas também demonstraram que o segundo ano foi uma experiência agradável, lembrando-se das brincadeiras realizadas e das histórias contadas.

Posso pensar, ainda, em relação à minha última questão de pesquisa, sobre o entorno social presente no “conteúdo” das falas expressas: são crianças inseridas em um contexto de baixa renda; alguns deles ajudam os pais a carregar carrinho com materiais da reciclagem, ajudam no serviço doméstico, cuidando da casa e dos irmãos, entre outros pequenos afazeres entremeados com os estudos. Assim, as falas dos alunos sobre estudar para o futuro também se justificam: querem, vislumbram algo diferente e apontam a escola como canal para esta conquista.

Para finalizar, trago uma citação de Arroyo, um autor encontrado no final dessa trajetória, mas que trouxe o que faltava para esta discussão provisória:

Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência. (2009, p.53)

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre – imagens e auto-imagens**. 11ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2009.
- COLLINS, James. Instrução diferenciada nos grupos de leitura. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org). **A construção social da alfabetização**. Artes Médicas. Porto Alegre, 2001. P. 138 – 163.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Ed: Lamparina. Rio de Janeiro, 2007.
- CUQUERELA, Marta. Grupo de crianças de 4 anos. In: Teberosky, Ana; Cardoso, Beatriz (orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 12ªed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.
- DALLA ZEN, Maria Isabel H. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.). **Escola e sala de aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. P. 117-125.
- DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n.115. Março, 2002. P. 139-154.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da educação**. Associação Sul-riograndense de pesquisadores em História da Educação. FaE/ UFPEL, nº8. Pelotas: Editora da UFPel. Setembro, 2000, p. 141-174.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, Ivany Souza (org). **Escola e sala de aula – mitos e ritos**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2004. P. 23 – 46.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: São Paulo. Perspectiva, 1980.
- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Artmed editora. Porto Alegre, 2002.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus editora. 2005.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICHAELS, Sara. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para alfabetização com alunos de primeira série. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org). **A construção social da alfabetização**. Artes Médicas. Porto Alegre, 2001. P. 138 – 163.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. EDUSC. Bauru, SP, 1993.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza (org). **Escola e sala de aula – mitos e ritos**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2004. P. 23 – 46.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno como invenção**. Artmed. Porto Alegre, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: **A magia da linguagem**. DP&A editora. Rio de Janeiro, 2001.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. Ed Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1993.

SOARES, Magda. **Nada é mais gratificante que ensinar**. *Letra A*. Belo Horizonte, n.1, p.10-14, abr/mai, 2005.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **Práticas e eventos de letramento em meios populares**: uma análise das redes sociais de crianças de uma comunidade da periferia da cidade do Recife. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.41

TEDESCO, João Carlos. A memória auxiliada pelos depoimentos orais. In. **Memória e cultura** – o coletivo, o individual, a oralidade e fragmentos de memórias de ‘nonos’. Est edições. Porto Alegre, 2001, p. 56-68.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro**: estudo exploratório. *Rev. Bras. Educ.* 2009, vol.14, n.41

XAVIER, Maria Luisa M. (org). Os Primeiros estudos. In: **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2002.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e mundo contemporâneo – novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (org). **Escola e sala de aula – mitos e ritos**. Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2004. P. 13-24.

Literatura infantil

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **As Mentiras de Paulinho**. 11ª ed. Ed. Ática, 2007.

CRONIN, Doreen. **Diário de uma minhoca**. Ed *Schwarcz Ltda*. Cia das Letrinhas. 2ª ed. São Paulo, 2007.

LIMA, Edy. **A gente que ia buscar o dia**. Ed.: Scipione. São Paulo, 2006.

MAAR, Paul. **A viagem de Lisa**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, Mara. **Bruxa não**. Paulinas. São Paulo, 2007.

SIVESTRIN, Ricardo. **Pequenas observações sobre a vida em outros planetas**. Ed Projeto. Porto Alegre, 1998.

WOOD. Audrey. **A Bruxa Salomé**. 9ª ed. Ed. Ática, 2002.

_____. **A Casa Sonolenta**. 16ªed. Ed. Ática, 2002.