

Cartas e Memória Cultural: Apropriação da Escrita e Participação Social

Dagoberto Buim ARENA¹

Ivone da Silva DELFINO,

Sonia dos Santos OLIVEIRA²

Lucimar Fagundes DANTAS,

Nara Soares COUTO³

Resumo:

O projeto de pesquisa e de extensão *Cartas e memória cultural: apropriação da escrita e participação social* desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da UNESP de Marília em conjunto com professores de uma escola da rede municipal de Marília e por uma professora da rede estadual da cidade de Garça, em 2007, orientou-se por princípios teóricos situados na esfera da teoria histórico-cultural e em estudos de outros pesquisadores cuja temática guarda aproximações com a relação entre ambiente escolar e ambiente familiar. As ações mais amplas do projeto abrigaram duas outras: uma de correspondência escolar entre cidades, e outra envolvida com a coleta, organização e preservação digital de parlendas, manifestação folclórica que organiza as brincadeiras infantis, em atos de inclusão e de exclusão. Realizada entre março e dezembro de 2007, a correspondência entre alunos foi desenvolvida entre duas escolas, uma municipal de Marília e outra estadual, de Garça, São Paulo, com alunos entre 6 e 7 anos, em classes de primeira série, muitas delas no início do processo de alfabetização. Os dados coletados durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de extensão do Núcleo de Ensino anunciam a possibilidade de que possam ser estabelecidas relações mais estreitas entre escola e família durante o processo de alfabetização das crianças, especialmente porque, por elas, a cultura popular e as práticas culturais são recuperadas, valorizadas e transformadas em conteúdos e ações de ensinar e de aprender a escrever.

Palavras-chave: alfabetização; correspondência escolar; parlendas; cultura familiar

1 Professor coordenador do projeto.

2 Alunos bolsistas.

3 Professoras colaboradoras.

Introdução

Os estudos sobre a apropriação da linguagem por crianças em ambientes escolares, tanto na área da aprendizagem da escrita, quanto da leitura, têm exigido estudos de setores diversos das áreas do conhecimento. Esses estudos apóiam-se, cada qual, em seus paradigmas de pesquisa, com a intenção de contribuir para a compreensão dos avanços e superação dos obstáculos presentes no processo de ensinar e de aprender a língua materna.

O projeto de pesquisa e de extensão *Cartas e memória cultural: apropriação da escrita e participação social* desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da UNESP de Marília em conjunto com professores de uma escola da rede municipal de Marília e por uma professora da rede estadual da cidade de Garça, em 2007, orientou-se por princípios teóricos situados na esfera da teoria histórico-cultural e em estudos de outros pesquisadores cuja temática guarda aproximações com a relação entre ambiente escolar e ambiente familiar. As ações mais amplas do projeto abrigaram duas outras: uma de correspondência escolar entre cidades, e outra envolvida com a coleta, organização e preservação digital de *parlendas*, manifestação folclórica que organiza as brincadeiras infantis, em ato de inclusão e de exclusão. As duas ações estão vinculadas entre si por razões que serão expostas nos próximos parágrafos.

Os princípios teóricos, acima referidos, apóiam-se sobre conceitos claramente definidos, dados a público por três estudiosos da linguagem. O primeiro conceito é da importância do entorno cultural para a aprendizagem da criança, claramente defendido por Vigotski (1935), cujo destaque, neste trabalho, dirige-se para a conexão entre os contextos escolares e familiares. O segundo conceito é o de enunciado de natureza responsiva de Bakhtin (2003), criado na relação entre sujeitos, compreendidos como recriadores de linguagem durante o processo de apropriação da língua escrita. O terceiro conceito, de Purcell-Gates (2004), enfatiza as interações entre gerações familiares e a escola para o ensino e a aprendizagem da língua escrita como práticas culturais. Esses três conceitos, estreitamente vinculados entre si, serão comentados nos parágrafos seguintes.

1. O Entorno

Em seu trabalho *El problema del entorno* (1935) Vigotski empresta importância ao desenvolvimento da criança, de modo geral, nas relações com o seu entorno, isto é, na relação mantida entre e com as pessoas em contextos históricos, culturais e sociais. Nessas relações, seria coerente considerar, nos processos atuais, duas instituições – a escola e a família – mesmo com as diversas configurações como vêm essas instituições sendo constituídas durante os últimos cinquenta anos. Nessas relações, reconfiguradas pela evolução histórica, a língua escrita pode ter, ou não, destaques, na exata proporção de sua utilização

pelos membros desses dois contextos e do modo como a utilizam – como objeto de aprendizagem ou como prática cultural em seu grupo social. As práticas culturais tornam-se referências para o destino do desenvolvimento das crianças, porque suas formas, razoavelmente estabilizadas historicamente, orientam o seu percurso de aprendizagem.

A essas formas culturais razoavelmente estabilizadas é possível aproximar o conceito de *forma ideal* a que se refere Vigotski (1935) ao afirmar que

O traço característico mais notável do desenvolvimento da criança é que esse desenvolvimento se dá em condições particulares de interação com o entorno, no qual a forma ideal ou final não somente se encontra desde o início, mas está em contato com a criança; em realidade, interage e exerce uma influência real sobre a forma primária, sobre os primeiros passos do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1935, s/p).

A prática histórica, social e cultural de escrever cartas familiares e pessoais pode ser uma forma ideal a guiar e orientar a criança em seu processo de apropriação e, fatalmente, da apropriação da língua escrita na configuração estabilizada desse gênero do discurso, como anuncia Bakhtin (2003). A ausência da *forma ideal* no ambiente familiar, entendida como prática cultural, dificulta a sua apropriação, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança, como bem concebe Vigotski (1935, p.21), ao afirmar que

Em primeiro lugar, isso significa que, nesse sentido, o entorno constitui uma fonte de todos os traços humanos específicos da criança, e se a forma ideal apropriada não está presente no entorno, a atividade, a característica ou o traço correspondente, deixarão de desenvolver-se na criança

As *formas ideais* – incluídas aqui a carta familiar ou pessoal e a forma cristalizada de *parlendas* para inclusão ou de exclusão de participantes em brincadeiras infantis – são constituintes desse entorno cultural, compreendido como fonte do desenvolvimento infantil e, por essa razão, essas formas culturais trazem, por suas características e funções históricas e culturais, os traços característicos de humanização. Vigotski destaca, com absoluta clareza, essa função dos modelos culturais:

Para que se produza um desenvolvimento feliz e satisfatório dos traços humanos específicos superiores, é necessário que esta forma ideal guie, se

assim se pode dizer, o desenvolvimento da criança desde o mesmo princípio. (VIGOTSKI, 1935, p. 22).

Reintroduzir, reativar ou recriar práticas culturais nos contextos familiares, cujas ações dependem da aprendizagem da língua escrita, configuram-se também como ações decorrentes das necessidades criadas nas relações entre as gerações humanas constituintes desses contextos.

2. A Natureza Responsiva do Enunciado

Se a escrita de *parlendas* motiva e estreita as relações entre gerações, recupera e preserva a memória cultural, a escrita de cartas destaca, enfaticamente, a importância do *outro* na construção dos enunciados de natureza responsiva, na perspectiva de Bakhtin (2003). Apropriar-se da língua também por meio de escrita e de leitura de cartas é dar-se a possibilidade de desenvolver o papel de participante da rede de utilizadores dessa língua, cujas funções são as de criar um enunciado para o outro e dele esperar a resposta provocadora de retomada da dinâmica dialógica. Aprender a escrever, deste modo, desloca-se das preocupações costumeiras de dominar o sistema linguístico por suas unidades técnicas – a letra, a palavra e a oração –, para a atenção ao sentido e às unidades de significado, para o enunciado com características responsivas e para as relações com o *outro*, mediadas por esse enunciado. As unidades técnicas, isto é, as categorias linguísticas são objeto de aprendizagem e atenção, não porque trazem elas próprias uma necessidade intrínseca, mas porque estão a servir a um interesse tanto maior quanto mais nobre, o de escrever sob orientação do *outro* no universo do princípio dialógico. Dominar as unidades linguísticas, mas não as unidades de sentido oferecidas pelo enunciado, não alimentaria a formação do escrevente autônomo da língua, porque, segundo afirma Bakhtin,

Como a palavra, a oração é uma unidade significativa da língua. Por isso, cada oração isolada, por exemplo, “o sol saiu” é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel possível no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração tudo o que quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante.

Mas neste caso ela já não é uma oração e sim um enunciado plenamente válido, constituído de uma só oração: ele está emoldurado e deli-

mitado pela alternância dos sujeitos do discurso e reflete imediatamente a realidade (situação) extra-verbal. Esse enunciado suscita resposta. (BAKHTIN, 2003, p.287).

A correspondência entre alunos de escolas situadas não na mesma cidade, mas preferencialmente distantes, com traços culturais diversos, oferece diretamente a oportunidade para professor e pais de ensinar, e para as crianças a oportunidade de aprender a língua escrita como prática cultural na relação entre pessoas, em definida situação histórica e cultural, porque “se nossa oração figura como enunciado acabado, ela adquire o seu sentido pleno em determinadas condições concretas de comunicação discursiva. Assim, ela pode ser uma resposta à pergunta do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 288). De modo similar, a *parlenda*, embora gênero do discurso oral, ao ser vocalizada por muitas bocas e escrita a várias mãos no ambiente familiar, permite ao aprendente, ao apropriar-se dos gêneros orais, apropriar-se também da formatação do gênero gráfico que realiza o esforço de controlar, no suporte material, as insubordinações de unidades de sentido configuradas pelas relações históricas e culturais de oralidade. O *outro* – avós e pais – recriam o gênero oral; o *outro* – os netos-filhos-alunos-crianças redescobrem o oral pelo escrito; o *outro* – professor-colegas da escola – recriam o canto, a brincadeira, a alegria, a história e a cultura pela *parlenda* revivida e preservada pela configuração escrita como recriação do oral.

3. O Contexto Familiar

O entorno cultural se revela como fonte de desenvolvimento da criança e como contexto de *formas ideais* de práticas culturais, nas ponderações vigotskianas, de um lado, e de outro, como contexto onde as relações entre sujeitos são mediadas pela língua, construída com enunciados discursivos, na visão bakhtiniana. O entorno cultural é composto, predominante na infância, pelas relações familiares e escolares, e, neste caso, o desafio para o educador e para a escola é o de manter as conexões entre esses dois contextos em níveis de relacionamento tais que a escola possa abdicar da condição privilegiada de determinar o que os pais devem cobrar dos filhos, isto é, o dever de casa, para substituí-lo pela ação de recolher as manifestações culturais produzidas pelas gerações, com o objetivo de transformá-las em objeto de estudo e de ensino e aprendizagem dos enunciados discursivos. Essa conexão é investigada por Purcell-Gates (2004), por entender que

a investigação sobre alfabetização inicial, realizada a partir de uma perspectiva sociocultural, demonstrou que as aprendizagens da linguagem escrita realizada pelos meninos e pelas meninas antes da escolaridade

zação não são sempre as mesmas, porque estão limitadas pelas formas com que as pessoas de suas famílias e comunidades sociais usam a escrita. (PURCELL-GATES, 2004, p.30).

Historicamente, contudo, as relações familiares, nos limites das sociedades contemporâneas, estão submetidas às orientações da escola porque ela se coloca como detentora dos modos de ensinar a ler a escrever, e de seus conteúdos. A família – avós e pais –, principalmente em países de baixa escolarização, não entendem e não conseguem realizar ações que eles próprios consideram como próprias da instituição escolar. Todavia, a compreensão dos agentes escolares de que escrever e ler são práticas culturais obriga a revisão dos modos de operar a relação entre escola e família. Para Purcell-Gates, 2004, p. 31), esse

estudo reforça a tese de que o lar é um lugar essencial para a aprendizagem da escrita e da leitura por parte dos meninos e das meninas, mas também nos adverte de que não podemos dar por feitas certas práticas letradas – já que a maioria das famílias de nossos centros não possui uma educação formal – nem evitar a necessidade de coordenar as aprendizagens familiares e escolares. (PURCELL-GATES, 2004. p.31).

Alguns programas americanos apostam na revisão desses modos de coordenar e operar as aprendizagens familiares e escolares. Um deles apóia-se nas

atividades dos meninos e das meninas com o objetivo de obter impacto indireto em seus lares. São programas que têm um componente de relação entre escola e casa, por exemplo, incluindo contribuições dos pais e das mães nas atividades escolares (trazendo para a aula material escrito de suas casas: revistas, jornais, receitas, cartas, livros, etc.), ou levando para casa trabalhos realizados em aula para compartilhar com os familiares. (PURCELL-GATES, 2004, p. 38).

São três os conceitos que merecem destaque nesta citação, a saber: Em primeiro lugar, o objetivo de impactar de modo indireto as relações familiares mediadas pela escrita. Esse modo indireto pode indicar que a antiga relação entre mandar e obedecer pode ceder vez à relação colaborativa desencadeada por estratégias, segundo as quais os familiares são

envolvidos pela dinâmica das próprias relações. Em segundo lugar, o modo de relacionamento com trocas de materiais escritos. Embora haja ênfase nesse tipo de troca, é possível compreender que não basta trazer ou levar material escrito da casa para a escola e da escola para casa. Mais do que isso, é importante descobrir como e por que esses materiais devem circular e compor os contextos familiares e escolares constituintes do entorno cultural, tão vital para o desenvolvimento da criança. As respostas a essas questões serão oportunamente apontadas logo mais. Por ora, convém partilhar do pensamento de Purcell-Gates (2004) sobre a relação entre gerações no interior familiar. Afirma a pesquisadora que

as interações entre gerações apareceram também como centrais nesses programas. Seja direta ou indiretamente, todos os programas de alfabetização familiar são dirigidos a aumentar a frequência de interações em relação à leitura e à escrita entre pais, mães, filhos e filhas em casa, e muitos desses programas estão centrados na natureza dessas interações. (PURCELL-GATES, 2004, p. 39).

As interações entre as gerações parecem exigir, além de sua pura e simples existência, modos diferentes de operar do usual. Esta é outra resposta que queremos oferecer ainda neste artigo, por aceitar a provocação de Purcell Gattes (2004, p. 40) ao propor que

Devemos continuar investigando na linha da alfabetização familiar e expandir nossos horizontes no trabalho com as famílias, para encontrar as forças com as quais as escolas possam construir projetos de êxito escolar que incluam as habilidades, crenças e práticas culturais das pessoas que integram cada comunidade educacional, sejam quais forem os meninos e as meninas que tragam consigo, para alcançar a igualdade educacional para todos e todas, sem discriminação de etnia ou de classe social.

A provocação tem como objetivo o de encontrar modos de construir projetos executados com relativo êxito, em que estejam integradas as práticas culturais escolares e familiares. As atividades educacionais com correspondência escolar e organização de *parlendas* de escolha descritas e analisadas nas páginas seguintes encontram abrigo nessas práticas integradas.

4. Correspondência Entre Escolas

A correspondência entre alunos é uma atividade conhecida desde os tempos de Freinet, (1896-1966) que a destacou em seu conjunto de técnicas. Embora largamente utilizada nos últimos anos, sua ação permanece, na maioria das vezes, restritas a alunos de uma mesma escola ou de escolas vizinhas. Esse modo de operar retirou o núcleo de sua contribuição para a aprendizagem da língua materna e de sua criação como gênero textual, qual seja o de manter comunicação entre grandes distâncias com trocas de informações entre pessoas. Para recuperar e manter sua função nas relações sociais e ainda para utilizá-la como estratégia de provocar alterações no entorno cultural, alguns detalhes foram rigorosamente perseguidos, como abaixo serão detalhados. Esse rigor na metodologia de execução leva, de certo modo, a maioria dos professores a abandoná-la.

Realizado entre março e dezembro de 2007, a correspondência entre alunos foi desenvolvida entre duas escolas, uma municipal de Marília e outra estadual, de Garça, São Paulo, com alunos entre 6 e 7 anos, em classes de primeira série, muitas delas no início do processo de alfabetização. Inicialmente eram três professores e noventa alunos, de cada escola, mas à medida que dificuldades operacionais começaram a surgir, a troca de correspondência foi reduzida e, ao final do ano, apenas duas classes, uma em cada escola, efetivamente conseguiram concluir o projeto com um encontro presencial entre as turmas das duas salas. Duas bolsistas do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, vinculadas ao Núcleo de Ensino, trabalhavam diretamente com a professora de Marília na organização e execução das atividades de ensino.

4.1. Descrição das ações

Feitos os contatos entre as professoras por meio do coordenador do projeto, foi decidido que inicialmente as professoras da escola mariliense enviariam uma carta às colegas e aos alunos de Garça com a solicitação para que participassem do projeto. Confirmada a aceitação por outra carta, a professora mariliense enviou lista dos nomes dos alunos com endereço completo para que as cartas fossem endereçadas diretamente para os domicílios dos alunos. O envio da carta com envelope endereçado em nome do aluno revelaria um modo de operar com as seguintes expectativas: 1. a chegada de uma carta em casa causaria inegavelmente algum impacto nas relações familiares, porque uma criança da família teria, talvez pela primeira vez, uma correspondência em seu nome; 2. a carta seria lida pela criança ou pelos pais, por absoluta necessidade, sem que essa ação fosse determinada pelos agentes escolares; 3. orientados pelas professoras, os pais, no limite de suas possibilidades, poderiam construir uma resposta à carta recebida, enviá-la para a escola. Professores e

bolsistas discutiriam a sua formatação, a subscrição do envelope e a postagem com selos, próprios de cartas sociais, ao custo de um centavo de real a unidade, fornecidos pelo projeto da universidade, juntamente com envelopes.

Os bolsistas acompanhavam e trabalhavam diretamente com os alunos, sem, todavia, interromper o fluxo normal dos trabalhos rotineiros da escola. Cada aluno era auxiliado na resposta, estrutura e organização do texto epistolar de modo que os objetivos da ação fossem alcançados: 1. promover alterações no entorno cultural do aluno com a introdução da escrita no universo familiar; 2. estabelecer o contexto adequado para a elaboração de um gênero de discurso orientado pelo e para o *outro*, com enunciados explicitamente de natureza responsiva; 3. criar as conexões entre contextos familiares e contextos escolares de modo que pais, professores e alunos pudessem manter interlocuções sobre conteúdos culturais (brincadeiras, jogos, costumes) e comentar dificuldades e avanços das crianças no domínio do sistema lingüístico. Para que as crianças compreendessem o sistema postal, a companhia dos Correios enviou um carteiro à escola de Marília, enquanto uma classe da escola de Garça movimentou-se diretamente para a agência local para conhecer o sistema de coleta, envio e distribuição das correspondências.

4.2. A escrita das cartas

Ao receber a carta em casa, as famílias manifestavam-se de modos inesperados: mães, pais e avós, esquecidos dos avisos das professoras sobre o projeto, abriam rapidamente os envelopes endereçados aos filhos, preocupadas com sua proteção, enquanto outras aguardavam a chegada do filho para que a leitura fosse feita por ambos. De qualquer maneira, a visita do carteiro com carta endereçada diretamente à criança provocava alterações operacionais no planejamento de atividades de leitura e de escrita, por causa da resposta a ser elaborada pela criança com a mãe, ou por ela com a bolsista, durante as aulas, individualmente, no refeitório da escola, na biblioteca ou em qualquer outro local disponível. As situações de leitura e de resposta apresentavam traços diferentes, conforme a organização e possibilidades intelectuais de cada família. Algumas crianças recebiam, mas não traziam as cartas, porque as perdiam em casa. Outras as traziam já escritas com ajuda de algum familiar. Com a ajuda das bolsistas, orientadas por experiências descritas por Jolibert e col. (1994), os textos eram reescritos para obedecer à formatação adequada da linguagem com objetivos claros de ensinar às crianças conceitos e conhecimentos específicos da língua. Muitas crianças traziam apenas as cartas, porque não conseguiam ainda aproximar o seu domínio lingüístico com o domínio da mãe.

O fluxo de cartas não foi regular. No início as crianças se sentiam inseguranças em tomar decisões, mesmo auxiliadas pelos bolsistas, porque esperavam que as palavras fossem

ditadas e as letras soletradas. Como sabiam os nomes das letras, esperavam a informação do bolsista para colocá-las no papel, renunciando ao desenvolvimento da autonomia durante a atividade de escrever. Não é possível, todavia, generalizar essa conduta das crianças, porque duas situações contextuais em sua curta experiência como aprendentes da língua escrita estão em jogo: 1. o modo como os familiares estabelecem a relação com a escrita em casa e os professores na escola; 2. o receio de a criança ser ousada em sua aprendizagem. Na primeira situação, a insistência em ensinar o nome das letras por pais e professoras cria a ilusão de que esse conhecimento seria suficiente para escrever; como consequência, pais ou professores dizem, e as crianças esperam o nome da letra para apenas ter o esforço de estabelecer relações entre nome e forma. Essa situação conhecida historicamente como soletração pode impedir que a criança realize outros esforços, além deste, fundamentais para escrever e, com isso, compreender com a as funções das unidades lingüísticas e suas relações.

4.3. A preocupação com o *outro*

Por ter o *outro* em seu horizonte, a criança formula suas orientações de escrita: estão definidos, com certos limites: o quê, como e para quem deverá escrever. Se esses três aspectos da atividade estiverem razoavelmente definidos, estarão alinhados e orientados, pela natureza responsiva do enunciado, o motivo da escrita e seu objetivo. Este último aspecto, fundamental para a criação de necessidades para a apropriação dos conhecimentos e dos usos da língua escrita, desencadeia os demais, a saber: a seleção do sentido a ser construído pela linguagem escrita e o modo como se dará essa construção. A criança tem a possibilidade de se deslocar da atitude receptiva que as relações do entorno podem ter criado, sempre à espera de uma informação técnica, para a atitude ativa orientada pelas novas condições de escrita, decidir, ousar, arriscar, corrigir-se, aprimorar-se e, com toda a clareza, perguntar e receber respostas, dados, informações de natureza técnica, mas essas informações sobre qual letra ou qual palavra, estarão sempre a serviço da elaboração de sentido. Esse sentido construído se encontrará com o leitor fisicamente ausente, mas virtualmente presente a orientar a atividade de escrever.

Na relação entre bolsistas, esses aspectos do ato de ensinar e de aprender comentados no parágrafo anterior, interpenetram-se, mas oferecem as oportunidades de a criança realizar o esforço de aprender a escrever diretamente na formatação de um gênero textual claramente definido, com todos os seus parâmetros, sem se submeter à desgastada e contraditória orientação escolar que afirma: *você só poderá escrever depois que aprender a escrever*. Os comentários e citações abaixo se referem a essas relações. Convém esclarecer que serão usados, como identificação do sujeito, a letra inicial do nome do aluno e o número correspondente a sua idade. Para a bolsista, serão indicadas as duas letras iniciais do nome, e para

a professora a letra inicial, acrescida do número correspondente a seu tempo de trabalho como docente.

A bolsista IV, ao iniciar seu trabalho com A7, a orienta em relação ao nome do gênero e ao *outro* que está à espera de seu enunciado ainda a ser elaborado.

IV – Vamos fazer uma cartinha? Quem é seu amiguinho?

A7- B.

IV – Vamos mandar uma cartinha bem bonita? Primeira coisa. Temos de colocar a data, não é? A data, você já sabe, você faz na escola todos os dias. Primeiro vem o quê?

A7 – Marília.

Os primeiros dados a respeito da formatação do gênero começam a ser informados para a criança. Embora seja a primeira elaboração de uma carta, muitas informações já circularam pela classe, porque antes da escrita individualizada já acontecera troca de cartas entre as docentes como planejamento da ação. Mesmo assim, A7 debuta na elaboração do gênero, alimentada por dados ainda iniciais sobre as regras de produção linguística, sobre o modelo histórico do gênero, sobre as suas funções nas relações humanas e sobre os conteúdos que devem ou podem ser objeto de sua ação de pensar e transmitir. A7 é lembrada por IV de sua posição de respondente, isto é, na posição de quem já recebeu uma carta de B por meio da qual esses dados foram verificados.

IV – Quando chegou a cartinha na sua casa, quem pegou na caixa de correio?

A7 – Minha mãe.

IV – sua mãe? Ela te mostrou na hora? Ela leu com você a cartinha?

A7 – Leu.

IV – Você conseguiu ler o que Bruno escreveu para você?

A7 – Não.

IV – Quem leu para você?

A7 – Minha mãe.

Tal como foi antecipado no início deste artigo, é possível compreender o impacto que a chegada da carta provocou nas relações familiares. Talvez tenha sido a primeira carta a ser recebida por A7, colocada na situação de leitora pela ação de B, mesmo sem considerar sobre os seus conhecimentos sobre a língua. A7 começava a construir seu estatuto de leitora, auxiliado por B com a ajuda da mãe-educadora que leu com ela e para ela o texto recebido. Sem determinações da escola, sem exigências ou atritos familiares, a mãe debruçou-se com a filha sobre a linguagem escrita, devidamente formatada, com todas as marcas e características de uma prática cultural, para juntas realizarem uma atividade de leitura. A voz da mãe e a voz de IV, na escola, ecoam e ampliam o entorno cultural de A7, alterado pela contribuição a distância de B. Para atender às expectativas, A7, com auxílio de IV apresenta a B seus traços fisionômicos e sua idade. Para que a atitude responsiva não se perca, IV procura manter o fluxo do enunciado, o seu conteúdo e sua direção, relendo o que fora escrito. Em seguida IV provoca:

IV – O que mais você acha que deveria colocar na carta?

A7 – não sei.

IV toma a carta de B e a relê. Atenta, A7 ouve as perguntas escritas por B.

IV - Como você gostaria de escrever suas características?

A7 – Pelos olhos, pelos cabelos.

Após a escrita negociada das características, IV relê pela segunda vez o que fora escrito para que A7 decida sobre as brincadeiras partilhadas com seus amigos que gostaria de comunicar ao correspondente. Deste modo, a bolsista orienta a aluna para pensar sobre sua cultura, suas relações com o mundo das representações por meio da língua escrita. Um trecho da transcrição do diálogo mantido entre IV e A7 aponta as ações intencionais de planejar, escolher, decidir, refazer, colaborar, ensinar, aprender. Para chegar ao final do enunciado *eu gosto de brincar de (pular) corda*, o percurso foi o que abaixo está transcrito:

A7: (murmurando) go-go-g- o g e o .

IV – Tem o s.

A7 – gos-to-to - t e o – de - d e e (escreve gosto de).

A7 murmura a sílaba e decide sobre as letras que a compõem, mas ainda não compreende porque deve buscar letras correspondentes para repre-

sentar os fonemas r e s, já que há tantos sonzinhos pronunciados sem correspondência gráfica!

*IV – Qual letrinha você vai usar para escrever **brincar**?*

*A7 – bri-bri (escreve apenas **r**)*

*IV – Mas antes do **r** vem a letra **b** (A7 não a coloca). Então você queria escrever **brincar**, né, mas qual é a primeira letrinha que você vai usar para escrever **brincar**?*

Como procura representar unidades de seu murmúrio, sem a preocupação de isolar fonemas, A7 entende que a vogal destacada pela sua pronúncia seria suficiente para representar a unidade por ela delimitada.

*A7 – O **i**.*

*IV – Mas antes do **i** vem outra letra, o **b** – **brincar**, depois do **b** vem o.*

*A7 – O **r** (escreve **brin**) **car** - **c** - **a** (escreve **brinca**)*

*IV – **brincar** e o **r** final...gosta de brincar de quê?*

*A7 – de corda, **de** – **de** (escreve **de**) **corda**, **co-co c e o** – **co** – **corda** – **da-da** (escreve **coda**).*

*IV – Mas antes do **d** vem o **r**, não é?*

*A7 – **da-da** (escreve corda)*

IV – Quer colocar mais alguma brincadeira?

A7 – Não.

IV Quer colocar alguma informação para o B. na carta? Sobre você, a escola, as brincadeiras?

A7 – Sobre brincadeiras... brincar de boliche.

As informações da bolsista são repensadas por A7 e rapidamente incorporadas à escrita, mas essa atitude não revela ainda a convicção de que a informação seria correta, mas apenas revela a obediência provisória a alguém revestido de autoridade do saber linguístico.

O murmúrio tatibitate, a omissão ou escolha das letras, o diálogo com a bolsista, o desejo de escrever com todas as letras, tudo isso é orientado pela necessidade de A7 escrever a B sobre a sua brincadeira preferida, entre tantas outras de seu entorno cultural. Os elementos lingüísticos estiveram, durante o tempo da escrita, submetidos à elaboração de sentido e para isso eram negociados entre bolsista e aluna: a aprendizagem da escrita aprende-se ao escrever alguma coisa para alguém em determinado contexto histórico, social e cultural.

A7, ao negociar com a bolsista e com ela própria, pensa, ouve a si mesma, ouve a bolsista, analisa, decide e grafa provisoriamente essa decisão em processo de objetivação, cujas pistas revelam intenso trabalho intelectual na elaboração e reorganização, pelas palavras escritas, de seu pensamento. Ao mesmo tempo em que as letras ou palavras se tornam objeto de sua reflexão, tornam-se também meios para a reformulação de seu modo de pensar e de decidir. A carta final de A7 ficou assim:

Marília, 15 de maio de 2007

Olá B.

Eu me chamo A7 e tenho 7 anos. Sou morena, com cabelos e olhos pretos.

Gosto de brincar de corda e boliche.

Me conte na próxima carta como você é.

Abraços de sua amiga

A7

Na escola de Garça, a professora havia, no início do ano, apresentado o projeto aos pais que o receberam com desconfiança em relação ao desempenho dos filhos:

Acho difícil para meu filho escrever porque ele saiu do Pré agora, só se eu escrever, mas acho que não ficará como a Sra. quer.

Outra mãe apontou as dificuldades materiais pra a realização do trabalho:

Não temos dinheiro para ficar comprando envelopes, papel, selos, além do mais, moro no sítio. Essas coisas só chegam na mesa do patrão, quando alguém vai buscar no correio! Ainda bem que vocês darão o material.

Outra mãe entendia que havia necessidade de as crianças aprenderem a escrever antes de começar a escrever cartas. Sua manifestação revela opiniões muito freqüentes entre pais e professores:

A Sra. sabe professora, se Paulo nem conhece letras, como escreverá cartas? Acho que isso deveria ser feito no próximo ano porque ele estará maior, entenderá mais das coisas.

Posteriormente, depois de iniciado o trabalho, outras manifestações já anunciavam a criação de necessidades, as alterações nas relações familiares e o impacto da existência do *outro* na necessidade de participar de rede uma rede de relações por meio da escrita:

Professora, F7 escreveu e não recebeu a resposta até agora. Fica esperando o carteiro chegar todos os dias e pergunta: Tem alguma carta para meu nome F.? Estou preocupada porque ele está decepcionado e triste. Não dá para a Sra. conversar com o pessoal de Marília?

Segundo a professora, nem sempre os familiares se envolviam com a escrita de cartas, como era esperado, especialmente as crianças que, após o período escolar, dirigiam-se para a Casa Abrigo, instituição de amparo a menores em situação de risco. Por essas razões, a atividade de escrever ocorria na sala de aula, sob orientação da professora, com prejuízo da normalidade do fluxo de correspondências, pela necessidade de organização do tempo curricular. Segundo depoimento da professora,

O trabalho com a escrita das cartas na sala de aula foi aumentando. De repente todos traziam de volta papéis de carta e envelopes e diziam: “- Prô, deixa a gente escrever cartas com você? É mais legal! Você tem paciência. Não briga, não tem pressa! Minha mãe diz que tem que lavar roupa, então ela fica ditando coisas que não sei escrever e aí eu pergunto: “como se escreve casa?” e ela responde: “põe logo aí menino, casa é assim: c a s a.” Prô, ela fala gritando e se eu não entendo ela se irrita e diz: “precisa aprender a escrever logo porque como vai escrever essas carta sem saber das letrinhas, dá aí que escrevo rapidinho.” Eu digo que escreverei e que ela não precisa brigar que escreverei do meu jeito, então ela fica com dó e pára tudo e diz:

“Ta bom! O que quer escrever? Pega o lápis que te ensino.”

“Na próxima vez que trouxer essas cartas deixa que eu abro e leio, não abre não! Você fica com ela na mão pra lá e pra cá o que adianta se não sabe ler!” (Profª. N.)

Desses diálogos reproduzidos por N. é possível compreender que as relações familiares não são harmoniosas, mas há um dado inegável: a necessidade de escrever a carta coloca a criança em situação de querer escrevê-la e de solicitar à mãe, enquanto ela lava a roupa, as informações de que necessita para chegar ao final da tarefa. De algum modo, a carta ao chegar e ao sair, provoca reações entre os membros da família, mesmo que tensas. E, ao determinar que a criança não deveria abrir a carta por não saber ler, a mãe a desqualifica como leitor em formação e como o pequeno cidadão que inicia a sua relação com o mundo além das fronteiras de seu bairro. Situação menos favorável, estariam as crianças da Casa Abrigo, porque, segundo N.

o descaso era perceptível porque o material (papel de carta, envelope) enviado retornava para a escola amassado e sem ser usado.

As atividades de escrita doméstica das cartas se intensificaram. Alguns pais, para acalmar os filhos ansiosos, escreviam duas respostas para uma mesma carta, em curtos intervalos. Os pais, no final do ano, admitiam que

A escrita a escrita das cartas se transformara em assunto da família e que as crianças se admiravam quando viam seus nomes nos envelopes. Principalmente as crianças da zona rural que não tinham acesso ao correio (N).

Nas férias escolares, alguns alunos procuravam N para responder a cartas, mas outros já faziam isso de modo autônomo, apenas com a assistência familiar. As crianças de Garça, ao encontrarem-se pessoalmente com as de Marília, em Marília, deram entrevistas aos jornais e a um canal de TV da cidade e, ao voltarem para Garça, foram objetos de matéria do jornal local. Na matéria, já era feita menção a uma recente iniciativa da escola, como resultado do trabalho do Núcleo de Ensino: a correspondência com uma escola em Portugal, que será objeto do artigo sobre a contribuição da UNESP para a rede pública ocorrida em 2008. A matéria publicada afirmava que

A convite do professor [Dagoberto] que está em Portugal, em curso de pós-doutorado, os alunos do “Puga” passaram também a se corresponder

com as crianças de uma escola de Évora, Portugal. Eles estão envolvidos, felizes e curiosos para conhecer um pouco da cultura portuguesa. Já enviaram a primeira carta e foto pela Internet e receberam fotos das crianças da escola de Portugal (Comarca de Garça, 2007).

O Jornal da Manhã, de Marília (12/12/2007), trazia no lide da matéria *Amigos correspondentes se encontram*, a seguinte informação:

Após várias correspondências trocadas ao longo do ano de 2007, os estudantes da EMEF Geralda Cesar Villardi puderam conhecer os amigos correspondentes da escola estadual Edson José Puga, da cidade de Garça. Os alunos da cidade vizinha estiveram na unidade de ensino para uma visita. Além de conhecer o colégio também fizeram um passeio por Marília.

5. Relações Entre Contextos Escolares e Familiares

A carta entregue diretamente em casa, em nome da criança, alterava seu estatuto. Na escola, era aluno, em casa era filho, mas ao receber a carta era um pouco mais do que isso: era um cidadão integrado a uma rede de usuários da escrita em situações reais. Cada mãe participava a seu modo: lendo a carta para criança, lendo com ela, auxiliando-a escrever uma resposta, escrevendo para ela ou orientando a seleção do quê escrever e como escrever.

P, com a ajuda mãe, escreve uma carta para T que pode ser considerada longa. No final, a mãe envolveu-se tanto com a carta que passa de auxiliar e mãe-professora-educadora para o estatuto de correspondente de T. Como P tinha, como T, um irmão, a mãe entrou em cena. Ao final da carta de P, a mãe escreve um curto bilhete dizendo que P gostaria de ser amigo de T também. Finaliza com:

T, muito obrigada pela sua amizade com Pepe, ele está adorando.

Ele gosta muito de seu irmão Ruan querer ser amigo dele também.

Quando P. chega da escola pergunta mãe o carteiro passou hoje?

Obrigada por tudo querida

100000 Milhões de beijinhos

R.

Ele também quer ser seu amigo!

Beijinhos,

S.

Deus abençoe a amizade de você T. e R.

De seu amigo Pepe,

S.

O envolvimento da mãe de Pedro nas respostas de suas cartas possibilitou um maior envolvimento e interesse do filho pela escrita. Diante disso, é possível perceber a importância da participação dos familiares no processo de alfabetização das crianças, ao agirem como mediadores e educadores durante o processo, com destaque para a inserção na cultura das atividades sociais, por meio da modalidade escrita de linguagem. A aprendizagem da escrita não chegava à casa da criança pelo caderno de tarefas, mas pela carta, por uma atividade real, vinculada à escola, mas não como tarefa escolar a ser feita com a ajuda da mãe. Essa necessidade de ajudar nascia das relações que o filho, investido no estatuto de aluno, empreendia, a partir da escola, com a sociedade além dos muros educacionais.

A mãe de AC7 de Marília, também se preocupava com a escrita e com a preservação da carta:

Minha mãe foi quem recebeu a carta e leu para mim e guardou a carta e eu peguei para ler. Ela não gosta que eu fique com a carta, pois pode perder.

A elaboração do endereço do destinatário e do remetente no envelope, e a colagem do selo correspondente à Carta Social, ensejaram às professoras e às mães a oportunidade de ensinar às crianças outro gênero textual, organizado sobre um suporte pouco conhecido. Por meio desse novo gênero, com dados sobre o destino e a origem da carta, as crianças puderam situar-se geograficamente, compreender as suas relações identitárias com o mundo exterior e lidar com dados específicos de orientação espacial, necessários para o percurso da carta. Trata-se do ensino e da aprendizagem de práticas culturais existentes no entorno que somente serão aprendidas se escola e família, consideradas suas reconfigurações sociais, estabelecerem estreitos vínculos para o redimensionamento das relações históricas, sócias e culturais.

Para Gallart (2004) a participação da comunidade implica tanto o aumento da interatividade como a transformação do ambiente dos alunos. Isso torna possível a aceleração

do processo de aprendizagem de todos a partir de seus diferentes meios sociais, culturais e lingüísticos. Para essa estuda, os professores não podem, isoladamente, transformar a aula em espaço interativo. É necessária a participação de outras pessoas adultas que contribuam para esse processo, mas incorporar, deste modo, mais pessoas como agentes alfabetizadores não corresponde a reduzir a tarefa dos professores ou diluir a função docente, mas, pelo contrário, dá a essa tarefa uma condição superior: a de lidar com dois contextos estreitamente vinculados – o familiar e o escolar além da relação do velho dever de casa.

6. *Parlendas*

O trabalho com as *parlendas* de exclusão e de inclusão de crianças em brincadeiras obedeceu a um planejamento, cuja execução ao longo do ano destacou insistentemente a valorização da cultura familiar como conteúdo a ser oferecido à escola, conforme já foi anunciado no início deste artigo. As razões pelas quais esse gênero textual foi escolhido têm sua origem em aspectos de natureza cultural e lingüística. O gênero *parlenda*, com esta denominação, surgiu primeiramente, no Estado de São Paulo, nos documentos oficiais das propostas curriculares que começaram circular no início do governo Montoro em 1983. Sem saber exatamente a configuração do gênero, foram muitas as tentativas de enquadrar nele algumas cantigas folclóricas. Para este trabalho do Núcleo de Ensino, todavia, foram selecionadas cantigas usadas pelas crianças, herdadas de gerações de avós e bisavós, de pais ou mães ou criadas e recriadas no próprio momento histórico.

Para que alunos e mães, pouco afeitos a categorizações dessa natureza, entendessem o gênero pretendido, foi necessário oferecer modelos. Para isso, a professora L escreveu com os alunos a parlenda *Em cima do piano tem um copo de veneno, quem be-beu, mo-rreu* e a enviou para que as mães a vissem, acompanhada do pedido de que colaborassem, conforme as datas de solicitação, com a remessa de alguma cantiga semelhante e de conhecimento familiar. Periodicamente, a professora recebia a contribuição vinda da família. As orientações aos pais indicavam que poderiam cantar para que o filho escrevesse ou que ajudassem a criança nessa tarefa. Deste modo, os procedimentos com a escrita traziam situações familiares não usuais.

Primeiramente, a escola, como instituição, muda a sua posição costumeira. Em vez de determinar o conteúdo ou o material didático a ser objeto de atenção do aluno durante a atividade de aprender a ler e a escrever, passa a solicitar que esse conteúdo seja oferecido e selecionado pelo contexto familiar, cuja fonte seria o entorno cultural da família construído historicamente, uma vez que pais, avós ou bisavós poderiam tornar-se, eles próprios a fonte de fornecimento da cantiga. A mobilização em casa incluía o envio para a escola dos nomes da criança e de seu familiar como responsáveis pela coleta da manifestação folclórica.

Ao receber essa contribuição na classe, a professora, tendo como referência o texto oral, registrava-a pela escrita com o objetivo de ensinar os alunos a tomar decisões diante da necessidade de escrever. Essas decisões envolviam as escolhas de letras, de espaços, de recortes, de configuração do texto, de pontuação e as demais solicitações que a atividade exige. Essa ação incluía a necessidade de registrar a parlenda porque várias outras atividades seqüenciais estavam em jogo: a descrição, por escrito, de como se poderia usá-la para incluir ou excluir membros das brincadeiras ou para iniciá-las; a leitura das instruções para a execução da brincadeira; a gravação dessa execução para a elaboração de DVD e posterior distribuição, na época da conclusão do ano letivo, de uma cópia a cada família; a digitação em computador, com auxílio da bolsista, para organização de livro com a finalidade de preservar a memória popular e familiar.

Todas essas ações estiveram sempre orientadas pelo princípio de que o entorno deveria ser claramente uma fonte de conhecimento; de que os familiares poderiam compreender que a cultura popular e a cultura familiar poderiam ser consideradas na escola como conteúdos e temas legítimos para ensinar as crianças; de que o aluno poderia aprender a escrever ao re-elaborar suas próprias manifestações culturais com o objetivo de preservá-las em duas mídias, a impressa e a digital; de que a brincadeira da rua poderia se tornar, como se tornou, uma brincadeira também da escola, mas não apenas do pátio em situações recreativas, mas de sala de aula para aprender a escrever.

Dois tipos de livros foram elaborados com as parlendas: o primeiro, manuscrito, com a caligrafia e as ilustrações das próprias crianças, e outro, impresso, com cópias para todos.

Abaixo, uma delas está transcrita, acompanhada das instruções de como brincar:

Adoleta, lepeti, peti polá

Le café com chocolá

Adoleta puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu

Puxa o rabo da cutia, quem saiu foi sua tia

Puxa o rabo da panela, quem saiu foi ela

Enviada pela mãe Z de AL7

Como se brinca?

Sentar no chão e formar um círculo. Colocar a mão direita em cima da mão esquerda. Cantar a música Adoletá, batendo nas mãos. O último a ser tocado, estará fora da brincadeira.

Essa parlenda parece ter origem francesa. Buscas na internet localizaram *blogs* pessoais, cujos autores tinham a preocupação de encontrar referências francesas para compreender melhor essa parlenda cantada no Brasil. Nada foi encontrado além de comentários imprecisos ou referências a ela em letra cantada por uma cantora conhecida como Kelly Key:

Não quero mais brincar, brincar de adoleta

Não quero mais brincar, brincar de adoleta

Eu quero le petit petit polá

Le café com chocolat

Le petit petit polá

Le café com chocolat

Gustavo Lins, cantada por Kelly Key.

Conclusão

Os dados coletados durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de extensão do Núcleo de Ensino, neste artigo descrito, anunciam a possibilidade de que possam ser estabelecidas relações mais estreitas entre escola e família durante o processo de alfabetização das crianças, especialmente porque, por elas, a cultura popular e as práticas culturais são recuperadas, valorizadas e transformadas em conteúdos e ações de ensinar e de aprender a escrever. Se o projeto com cartas endereçadas para as casas modifica o estatuto das crianças e a ele agregam o prestígio social de ser correspondente, a coleta e gravação de parlendas modificam e agregam à cultura familiar os valores do conhecimento escolar. Ambas as ações, se planejadas e cumpridas em todos os seus detalhes, podem trazer contribuições extraordinárias para a alfabetização.

Todos esses detalhes das ações não podem ser desprezados, porque estão em sintonia com os conceitos de entorno cultural e de forma ideal, de Vigotski (1935) e os da língua escrita como ato discursivo, em processo de enunciação dirigido para o outro, como ensinou Bakhtin (2003). O desafio de bolsistas e de pesquisadores é o de convencer os professores de que os detalhes importam e, por essa razão, a importância reside no processo de elaboração, em vez da escrita de uma carta padronizada engessada por um modelo, destinada para um aluno ou para uma classe da escola vizinha ou para uma classe ao lado, no final do corredor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GALLART, M. S. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A. e GALLART, M. S. e col. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PURCELL-GATES, V. A alfabetização familiar: coordenação entre as aprendizagens da escola e as de casa. In TEBEROSKY, A. e GALLART, M. S. e col. *Contextos de alfabetização inicial*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VYGOTSKY, L. *El problema do entorno*. 4ª. Conferência. (Mimeo.) 1935.

Disponível em: <http://www.interney.net/blogs/virunduns/2007/10/12/cantigas_de_roda_infantis_virunduns_na_p/>. Acesso em 9 de outubro de 2008.