



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Rachel Cristina Araujo de Oliveira

**REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE
OFICINAS DE “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”.**

São Gonçalo
2010

Rachel Cristina Araujo de Oliveira

**REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE
OFICINAS DE “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”.**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

O48 Oliveira, Rachel Cristina Araujo de.
Refletindo sobre alfabetização patrimonial a partir de oficinas de
“contação de histórias” / Rachel Cristina Araujo de Oliveira. – 2010.
47 f.

Orientadora : Profª Drª Mairce da Silva Araújo.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Alfabetização – São Gonçalo (RJ). 2. Leitura e educação – São
Gonçalo (RJ) – História e crítica. I. Araújo, Mairce da Silva. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores, Departamento de Educação.

CDU 37:681.3(815.3)

Rachel Cristina Araujo de Oliveira

**REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL A PARTIR DE
OFICINAS DE “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”.**

Monografia apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Mairce da Silva Araújo (Orientadora)

Departamento de Educação
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

Professora Doutora Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

Departamento de Educação
Faculdade de Formação de Professores/ UERJ

São Gonçalo
2010

DEDICATÓRIA:

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente.

Aos alunos/as, professores/as e funcionários da Escola Municipal Raul Veiga e Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo devo agradecer a Deus pela família e amigos que colocou em minha vida, sem eles eu não seria nada. Junto com eles consegui superar todos os obstáculos e sei que posso realizar todos os meus sonhos.

Agradeço especialmente aos meus pais Carlos e Alice por sempre me apoiarem e proporcionarem o melhor para nós. Aos meus irmãos Amanda e Vinicius que falam que sou capaz e que vão estar ao meu lado em todos os momentos.

À querida orientadora Mairce Araújo sempre compreensiva e que acompanhou a minha trajetória na graduação, sendo a primeira professora que tive contato antes de ter a primeira aula na Faculdade e durante este tempo me fez perceber a importância de ser uma professora.

Ao meu amigo e namorado Mauricio que esteve ao meu lado nesses momentos, sempre me ajudando e incentivando.

Às minhas amigas (Amanda, Carla, Edna, Kesia e Ludmilla) que sempre estiveram ao meu lado nas noites mal dormidas para finalizar um trabalho que deveríamos apresentar. E a tantos outros companheiros de Faculdade que passaram em minha vida e me mostraram que quando queremos podemos concretizar os nossos sonhos.

Aos meus companheiros bolsistas (Deise, Érika, Nathália, Renata, Reinaldo) que durante esses dois anos compartilhamos ansiedades e alegrias após o término de um trabalho e apresentações...

Às professoras das séries iniciais das Escolas Municipais: Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro e Raul Veiga que generosamente acolheram todas as propostas e me ajudaram a concretizar esse projeto.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho monográfico foi produzido a partir da minha inserção na pesquisa *Alfabetização, Memória e Formação de Professores: Investigando Novas Práticas de Formação Docente*. A pesquisa tem como objetivo mais amplo refletir sobre a alfabetização patrimonial e a construção da autoria nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada, uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, teve como suporte a realização de oficinas de “contação de histórias” com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede pública municipal: Escola Municipal Raul Veiga e Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, ambas localizadas no município de São Gonçalo. Nas leituras sobre alfabetização patrimonial (Aráujo, Perez e Tavares, 2006) fui aprendendo uma perspectiva patrimonial da alfabetização, como por exemplo, conhecer/escrever a história do próprio nome, do bairro, investigar/escrever as histórias da família, entre outros, pode se configurar como um caminho metodológico, uma ferramenta teórico-prática que possibilite às/aos alfabetizandos/as (re)fazer as leituras de mundo que traz consigo ao entrar para a escola e, a partir daí expandir sua compreensão social, cultural e histórica da realidade na qual está inseridos/as. A realização das oficinas com as crianças revelaram-se para mim como espaços-tempos privilegiados e potentes para promovermos novas práticas de leitura e escrita na escola reafirmando sua potencialidade como *ambientes alfabetizadores*.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Alfabetização patrimonial. Oficinas de “contação de histórias”.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Relação das turmas com os tipos de histórias escolhidas.....	22
Figura 1 e 2 - Imagens dos alunos registrando com quem se parecem.....	25
Quadro 2 – Algumas produções dos alunos.....	25
Figura 3 - Imagem dos registros feitos pelos alunos.....	27
Figura 4 - Imagens dos personagens do lobo e Chapeuzinho Amarelo.....	28
Figura 5 - Momento da Contação, os alunos se interagindo com a história.....	29
Figura 6 - Alguns registros sobre os medos dos alunos.....	30
Figura 7 e 8 - Alunos registrando seus medos e depois colando seus registros no fantasma.....	30
Figura 9 - Alunos se preparando para o teatro.....	33
Figura 10 e 11 - Alunos escrevendo a história coletiva.....	36
Figura 12 - Término da história coletiva.....	36
Quadro 3 – Alguns registros dos alunos sobre a história do seu nome.....	38
Figura 13 - Alunos escrevendo sobre a história do seu nome.....	39
Quadro 4 – História construída nos grupos.....	41
Figura 14 e 15 - Alunos escrevendo a história em grupo.....	42

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	11
1 CAPÍTULO I - Um pouco da minha história até ser professora.....	13
2 CAPÍTULO II - Alfabetização patrimonial e oficinas de contação de histórias: novas possibilidades para a prática alfabetizadora.....	19
2.1 “Contando histórias: fortalecendo laços na construção das identidades culturais”.....	20
2.1.1 <u>Para quem contar histórias? Breve perfil das turmas.....</u>	21
2.1.2 <u>Por que eu sou assim?.....</u>	24
2.1.3 <u>Quais são meus medos?.....</u>	27
2.1.4 <u>(Re)contando histórias.....</u>	30
2.1.5 <u>Construção de uma história coletiva.....</u>	34
2.1.6 <u>Qual a história do meu nome?.....</u>	37
2.2 “Compartilhando práticas, saberes e experiências: as oficinas na Escola Municipal Raul Veiga”.....	40
3 POSSÍVEIS CONCLUSÕES.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a alfabetização patrimonial e a construção da autoria nos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse por esse tema surgiu, a partir da minha inserção como bolsista de Iniciação Científica na pesquisa *Alfabetização, Memória e Formação de Professores: Investigando Novas Práticas de Formação Docente*, coordenada pela Prof^a Mairce Araújo, que constitui uma das linhas de pesquisa do *Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação: Memória e História das Escolas de São Gonçalo*. A supracitada pesquisa tem como objetivo mais amplo contribuir para o fortalecimento de novas práticas de leitura e escrita na escola, afinadas com uma concepção freireana que pensa a leitura e a escrita da palavra articuladas às leituras de mundo dos/as alfabetizando/as. Leituras e escritas que possam ampliar a compreensão dos/das alfabetizando/as sobre o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos/as.

A metodologia utilizada valendo-se do referencial metodológico da pesquisa-ação teve como suporte a realização de “oficinas de contação de histórias” com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede pública municipal: Escola Municipal Raul Veiga e Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro, ambas localizadas no município de São Gonçalo.

Nas “oficinas de contação de histórias” realizadas tanto na E. M. Prof^a Zulmira Mathias Netto Ribeiro, quanto na E. M. Raul Veiga pretendíamos possibilitar aos alunos, a vivência de um processo em que fizessem uso da escrita para expor suas próprias idéias, se percebendo como autores, rompendo com uma concepção hegemônica ainda presente nas escolas, que insiste mais na cópia e na reprodução e abre pouco espaço para as produções autorais, além de investigar também as contribuições da prática de contar histórias para o fortalecimento das identidades culturais dos/das alunos/as.

Nas leituras sobre alfabetização patrimonial (ARÁUJO, PEREZ E TAVARES, 2006) fomos aprendendo que uma perspectiva patrimonial da alfabetização, como por exemplo, conhecer/escrever a história do próprio nome, do bairro, investigar/escrever as histórias da família, entre outros, pode se configurar como um caminho metodológico, uma ferramenta teórico-prática que possibilite ao sujeito, em processo de alfabetização, (re)fazer as leituras de mundo que traz consigo ao entrar

para a escola e, a partir daí expandir sua compreensão social, cultural e histórica da realidade na qual está inserido.

Neste momento, percebemos a importância da construção autoral, onde as crianças a partir da compreensão do mundo no qual está inserido registram suas próprias experiências, vivências.

No primeiro capítulo “Um pouco da minha história até ser professora”, descrevo brevemente sobre a minha trajetória escolar até me tornar professora, buscando articular minha história com meu trabalho monográfico.

No segundo capítulo “Alfabetização patrimonial e oficinas de contação de histórias: novas possibilidades para a prática alfabetizadora”, discuto a importância da alfabetização patrimonial como uma ferramenta teórico-prática, possibilitando ao sujeito, em processo de alfabetização, (re)fazer as leituras de mundo que traz consigo ao entrar para a escola. Deste modo, amplia sua compreensão social, cultural e histórica da realidade que está envolvido. Nas “oficinas de contação de história” começo a contextualização sobre essas oficinas propostas, analisando os registros de alguns/as alunos/as e articulando com a proposta apresentada naquele momento.

Nas possíveis conclusões, reafirmamos a escola como um espaço de formação, onde podemos experimentar e nos formar enquanto educadores. As “oficinas de contação de histórias” com as crianças revelaram-se para mim como espaços-tempos privilegiados e potentes para promovermos novas práticas de leitura e escrita na escola reafirmando sua potencialidade como *ambientes alfabetizadores*.

CAPÍTULO I

UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA ATÉ SER PROFESSORA

*Esta menina tão pequenina quer ser bailarina
 Não conhece nem dó nem ré,
 mas sabe ficar na ponta do pé
 Não conhece nem mi nem fá,
 mas inclina o corpo para cá e para lá
 Não conhece nem lá nem si,
 mas fecha os olhos e sorri
 Roda, roda, roda com os bracinhos no ar
 e não fica tonta nem sai do lugar.
 Põe no cabelo uma estrela e um véu
 e diz que caiu do céu.
 Esta menina tão pequenina quer ser bailarina
 Mas depois esquece todas as danças,
 e também quer dormir como as outras crianças.*

Cecília Meirelles

O poema “A bailarina” de Cecília Meirelles fez parte da minha infância, conheci este poema pela minha irmã que sempre teve o hábito de ler para mim, pois durante minha infância tive dificuldades em ler e escrever. Enquanto os outros alunos da minha turma de alfabetização já conseguiam facilmente ler frases, eu ainda apresentava muitas dificuldades.

Assim como Cecília Meirelles descreve em seu poema “A bailarina” sobre uma menina tão pequena, mas que já tem o sonho de se tornar uma bailarina e mesmo antes de aprender as notas musicais já sabia se movimentar como uma bailarina.

Ao escutar pela primeira vez a história da bailarina me identifiquei com ela, no seu caso, ela não sabia as notas musicais, mas sabia dançar bem semelhante a uma bailarina e no meu caso eu não sabia a estrutura do alfabeto, mas mesmo assim apreciava o som das palavras quando minha irmã lia para mim. E a ligação que eu tinha com esse poema era a nossa semelhança, pois brincávamos,

dançávamos, nos expressávamos e tínhamos sonhos, esperanças... e no final de tudo ainda dormíamos como as outras crianças.

O interesse pelo presente estudo monográfico, também surgiu em função da superação que vivi ao aprender a ler e a escrever. Quem me ajudou nesta etapa foi a minha melhor professora: a minha mãe. Sempre dedicada e carinhosa, minha mãe ficava em casa tentando me ajudar, junto com meus irmãos mais velhos que sempre estavam me incentivando.

Essa dificuldade foi revelada no dia em que a professora chamou minha mãe à escola para falar que eu não estava no mesmo “ritmo” dos outros alunos, concluindo que eu estava “atrasada” em relação aos outros. A partir desse momento, minha mãe não aceitando o diagnóstico da professora, auxiliava-me nos trabalhos que ela passava para casa. Comecei a ler em voz alta e assim como todos no início “tropeçava” nas palavras, mas minha mãe persistia e falava que eu conseguiria com a prática. A cada dia que passava e praticando cada vez mais, consegui superar e percebi a importância do que significava ler e escrever para mim.

Nesta época meus pais compraram um quadro negro e uma caixa de giz e me presentearam. Deste modo, comecei a escrever no quadro imitando minha professora e explicando para os meus alunos, que na época eram as minhas bonecas, tudo o que eu tinha aprendido na escola. Conforme eu ia explicando, para minhas bonecas, me apropriava do que estava aprendendo na escola e, a partir desse momento, tudo começou a fazer sentido.

Segundo Smolka,

Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa a criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação. (2003: 58)

Smolka (idem) me ajuda a olhar para trás e descobrir que brincando de ser professora e em parceria com minha família e com a professora fui aos poucos, primeiro ajudada e depois sozinha, vencendo a barreira do estigma do diferente e me alfabetizando.

Esse movimento de lembrar minhas memórias e, especialmente, escrever sobre elas é algo extremamente difícil para mim, principalmente, por não ter adquirido o hábito de escrever sobre meus pensamentos, sentimentos... Le Goff (1996: 469) afirma que a “memória é um instrumento essencial do que se costuma

chamar 'identidade', individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje". Resgatar minhas memórias ajudou-me a compreender como minha identidade foi sendo construída e ao longo dos anos fui me formando neste indivíduo com opiniões, pensamentos, atitudes que vão sendo modificadas durante a minha vida.

Estudei em nove escolas diferentes e minha mãe sempre me colocava na escola mais perto de casa, junto com meus dois irmãos. Somente durante os anos da educação infantil e no ensino fundamental da 6ª à 8ª série, que estudei em colégios diferentes dos deles.

Estudar em tantas escolas diferentes não foi uma opção minha e dos meus irmãos, mas sim por praticidade para minha mãe. Meus pais procuravam escolas que fossem boas, que não custasse caro e as mais próximas para deslocar os três filhos. Eu e minha irmã mais velha temos seis anos de diferença e eu e meu irmão aproximadamente quatro anos e meio, com isso, estudávamos em escolas onde tinham descontos para irmãos, que tivessem um ensino bom e que fosse próxima de casa, eu como sou a irmã caçula acabava indo para as escolas onde minha mãe colocava os dois.

Tais deslocamentos reafirmam o grande investimento feito pelas famílias das classes populares em busca de uma boa escolaridade para seus filhos, tendo em vista a ascensão social. De acordo, com a Lei nº 9.394/96:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A família e o Estado têm o dever de investir na educação, assim como garantir uma educação de qualidade para o educando (cf. Artigo 3, parágrafo IX).

Nem todas as escolas apresentam uma educação de qualidade, alguns motivos que contribuem para essa falta de qualidade na educação são as salas de aula super lotadas, professores mal remunerados, falta de infra-estrutura, entre outros.

Continuando com a minha trajetória escolar, durante a educação infantil, estudei com meu primo que ao passar dos anos foi ficando para trás, rotulado pelos professores como "incapaz", "atrasado". A partir da 1ª série não estudamos mais juntos.

Ao longo dos anos, descobrimos que ele tinha um problema de aprendizagem e não conseguia memorizar os conteúdos escolares. Com mais testes, minha tia descobriu que meu primo tem um problema neurológico, por este motivo não apresentava um desempenho escolar “normal”. Com a ajuda dos psicólogos, médicos e, principalmente, da família, meu primo concluiu o Ensino Médio.

Tentava ajudá-lo com as tarefas de casa, dando aulas de reforço, nesta época gostava de ensinar a ele tudo o que sabia. Assim, Freire (2008: 22) falando sobre o processo ensino-aprendizagem nos diz que “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Procurando ajudar meu primo, buscava ensiná-lo com o cotidiano, tentando fazer com que entendesse o que estava estudando e que o aprendido fizesse sentido para ele, não sendo apenas mais uma matéria para memorizar.

Refletindo sobre essa experiência com meu primo, relembro da minha família e da professora que me ajudaram a ler e escrever na alfabetização. Eles foram a ligação que eu precisava para dar o “salto de qualidade”. No momento que ajudei meu primo eu proporcionei o mesmo. Assim, meu primo começou a entender e o que aprendeu começou a ter significado para ele. Mais uma vez a minha própria história confirmava a potência da teoria da zona do desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Com a perda do emprego do meu pai, fui estudar pela primeira vez numa escola pública. No começo fiquei horrorizada e aterrorizada, pois escutava de outras pessoas que a escola pública era uma bagunça que os profissionais não eram cobrados pelos seus trabalhos. Durante a década de 90 as escolas públicas eram vistas como uma “instituição inferior” com relação às escolas particulares.

Analisando a perspectiva ideológica que fundamentava esse olhar desqualificado em relação à escola pública, Gentili (1996) denuncia que, desviando a discussão da questão central articulada à negação dos direitos da população a uma escola pública democrática e de qualidade, a perspectiva neoliberal analisa a crise dos sistemas educacionais, durante a segunda metade do século XX, como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão.

A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da

improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniqüidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais. (grifo do autor). (GENTILI, 1996: 12)

Contudo, como a realidade nem sempre caminha em conformidade com as análises teóricas, em desacordo com essa posição, tenho hoje uma avaliação positiva, e considero esses três anos sendo os melhores anos escolares que tive.

Segundo Alves (2002: 28) “para falar de escola precisamos vivenciar a escola, é necessário olhar/ver/sentir/tocar”, eu não podia falar de um lugar que eu não conhecia e o que era desconhecido me dava medo. A partir do momento que vivenciei a escola pública me envolvi com tudo o que estava na escola, a direção, os professores, as merendeiras, os meus amigos. Claro que em todas as escolas sempre tem conflitos, discussões, problemas, mas tudo era resolvido. Na escola tinha uma professora de português, Bernadete, que já tinha sido minha professora na escola particular.

Lembro do professor de matemática, querido e amado professor Cristiano que sempre me ajudou e acompanhou minha turma nos três anos que fiquei na escola, nesse momento comecei a gostar e aprender matemática.

Relembrando esses momentos, percebo que os professores marcaram muito a minha vida, não só a minha como a dos meus irmãos que hoje também são professores e já trabalham na rede pública. Antes de tentar o vestibular já pensava nas profissões ligadas à educação, não sabia que acabaria sendo Pedagoga. O interesse pelo curso surgiu por saber que poderia estudar e me aprofundar no que mais gosto na área pedagógica, assuntos de gestão, alfabetização e educação infantil.

No início da faculdade as disciplinas que mais gostei foram: educação infantil e alfabetização que me mostraram que a criança não é somente um ser inocente que não tem bagagem nenhuma antes de ir para a escola, assim como não devemos pensar na criança como um *vir a ser*.

Conseqüentemente, procurei por monitorias e me interessei pela monitoria de educação infantil e alfabetização. Fiz a prova e acabei ficando na terceira posição, a professora Mairce, que estava disponibilizando a bolsa de monitoria, falou comigo que não era para eu desanimar e que provavelmente eu seria chamada.

Poucos meses depois, consegui a bolsa de Iniciação Científica. Durante este período na pesquisa *Alfabetização, Memória e Formação de Professores* e no curso de Pedagogia fui compreendendo a importância da formação do/da professor/a como pesquisador/a, como também da reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Participando a dois anos da pesquisa, observo os desafios cotidianos enfrentados por tantos professores/as e futuros/as professores/as que lutam por uma educação de qualidade e a importância do embasamento teórico que a pesquisa e o curso proporcionam.

O interesse por construir um projeto monográfico sobre alfabetização, em princípio levava-me a querer estudar os métodos de alfabetização de cunho mecanicista, utilizados por minhas professoras durante a educação infantil até os anos iniciais de ensino fundamental, na medida em que eram vistos como uma maneira eficaz de alfabetizar, mais rápida e mais fácil para professores/as e crianças.

Deste modo, esta pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de novas práticas de leitura e escrita nas escolas, a partir das produções autorais dos/as alunos/as que registram sobre suas próprias experiências, vivências no final de cada oficina proposta.

Não estou criticando os métodos utilizados como o uso da cartilha, mas problematizando sobre seu uso. Penso que para alfabetizar podemos sim usar a cartilha, mas não como única ferramenta. Devemos lembrar que sempre temos que ir além e não pensarmos que a cartilha é uma “receita mágica” que irá solucionar todas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e que ao final do ano, todos, sem exceção, estarão lendo perfeitamente.

Assim a presente pesquisa busca contribuir para as reflexões teórico-práticas relacionadas a alfabetização patrimonial, a partir das oficinas de “contação de histórias” que foram realizadas nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Com essas oficinas - realizadas na Escola Municipal Raul Veiga e na Escola Municipal Prof^a Zulmira Mathias Netto Ribeiro - pretendo investigar novas práticas de leitura e escrita nas escolas.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO PATRIMONIAL E OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: NOVAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA

O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir.

(GONÇALVES, 2009: 31)

Sempre escutamos a palavra “patrimônio” no nosso cotidiano, eu imaginava somente como algo que foi tombado, mas nunca tinha pensado em toda a sua completude. A utilização da palavra patrimônio pode ser empregada de diferentes maneiras e de acordo com Gonçalves (2009: 25) “parece não haver limites para o processo de qualificação dessa palavra”. Falamos na palavra patrimônio em todo momento, como patrimônio financeiro, econômico, familiar. Também falamos em patrimônios culturais, históricos, etc.

Contudo, recentemente nasceu uma nova conceituação a respeito desta palavra, o patrimônio *imaterial* ou *intangível*, além de patrimônio de *pedra e cal*, que era caracterizado apenas pelo patrimônio histórico, a estrutura arquitetônica de uma cidade, como os quadros, esculturas, monumentos. O patrimônio imaterial está relacionado aos bens culturais e simbólicos de um povo, os costumes, cultura local, como festas culturais, músicas, danças, etc.

De acordo com Oliven (2009: 80) “o termo ‘patrimônio’ – em inglês, heritage – refere-se a algo que herdamos e que por conseguinte deve ser protegido”. Deste modo, nos alerta para o patrimônio cultural que “precisa ser preservado, numa operação por meio da qual se procura guardar algo que corre o risco de ser destruído” (ibid, p. 80).

Araújo, Perez e Tavares (2006; 2009) defendem que a discussão sobre patrimônio material e imaterial na formação docente pode contribuir para “afirmar o espaço da formação como lugar privilegiado de recriação de saberes, histórias e memórias que permitem reinventar o mundo a partir do lugar e de seu patrimônio.” (2006: 7). Assim, uma aula-passeio, visitas a monumentos ou prédios importantes, o

estudo de fotografias, a análise de documentos, a investigação sobre práticas culturais da região, conhecer/escrever a história do próprio nome, investigar/escrever as histórias da família, dentre outras atividades formativas, vividas no processo de formação inicial, contribuem para ampliar o repertório de práticas alfabetizadoras das/os futuros/as docentes.

Trazendo pistas e sugestões para a prática alfabetizadora, a alfabetização patrimonial oferece ao/à professor/a “uma ferramenta teórico-prática que possibilite ao sujeito, em processo de alfabetização, (re)fazer as leituras de mundo que traz consigo ao entrar para a escola e a expandir a compreensão social, cultural e histórica da realidade na qual está inserido” (ibid, p. 6).

Nessa perspectiva, professores/as em formação continuada, seus/suas alunos/as, bem como os/as futuros/as professores/as e estudantes, também estão sendo formado/as enquanto cidadãos para “melhor compreender suas identidades culturais e se apropriar do patrimônio pessoal e coletivo de seu país, de sua cidade, grupo social” (ibid, p. 77).

A seguir, apresentarei as oficinas realizadas mostrando como a alfabetização patrimonial está presente no desenvolvimento das “oficinas de contação de histórias”. Desta forma, vão surgindo possibilidades diferenciadas para serem refletidas e debatidas em sala de aula.

2.1 “CONTANDO HISTÓRIAS: FORTALECENDO LAÇOS NA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES CULTURAIS”.

O projeto *Contando histórias: fortalecendo laços na construção da identidade cultural*, aconteceu no segundo semestre de 2009 e primeiro semestre de 2010 na Escola Municipal Professora Zulmira Mathias Netto Ribeiro nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O projeto foi desenvolvido em três etapas: um levantamento inicial junto às professoras e às crianças com vistas à criação de um repertório de histórias que circulam na escola, no segundo momento as crianças ouviram as histórias selecionadas, narradas pelas bolsistas e, posteriormente, assumindo o papel de narradoras, as próprias crianças narraram suas histórias.

Segundo Patrini (2005), diante dos efeitos da industrialização e da urbanização os seres humanos têm a necessidade de sentir uma palavra que os

façam sair do cotidiano, muitas vezes, desgastante. A narrativa como uma prática milenar da própria humanidade, fornece riqueza a imaginação, cativa as atenções e inspira mediante a identificação com os personagens. No cotidiano da sala de aula, a interação com os contos, fábulas, lendas, parábolas oferecem às crianças oportunidades de transporem fronteiras do mundo pessoal e descobrir a unidade na diversidade humana.

A proposta de abrir um espaço na escola para que avós, tios, primos, vizinhos, pais, pode exercitar a prática milenar da narrativa, resgatando histórias pessoais e coletivas que estão na base da formação de cada um de nós, sem dúvida, pode oferecer uma contribuição importante no sentido de fortalecimento da identidade cultural das crianças. Esses espaços narrativos também são importantes para a troca de experiências, vivências, assim construindo aprendizagens coletivas.

2.1.1 Para quem contar histórias? Breve perfil das turmas.

Ao levarmos a proposta das “oficinas de contação de histórias” com as crianças para as professoras, elas prontamente concordaram com o projeto e acharam uma oportunidade interessante para seus alunos. Algumas confirmaram que mesmo diante de um cotidiano com muitas demandas, a prática de contar histórias muitas vezes vai se perdendo.

As oficinas tiveram como público preferencial as turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental e foram realizadas no mês de dezembro de 2009 e no período de maio a julho de 2010. Todas as turmas responderam de forma bastante participativa à proposta de contar histórias.

Nesse momento, realizamos¹ o levantamento nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, sobre quais os tipos de histórias os/as alunos/as gostam de ouvir. Em sala de aula, antes de fazermos o levantamento, nos apresentamos para os alunos, falando nome e informando que éramos alunas da Faculdade da UERJ. Logo depois perguntamos aos/ às alunos/as: Quem gosta de ouvir histórias? Quem gosta de contar histórias? Na primeira pergunta todos, sem exceção, levantaram as mãos. Na segunda pergunta em ambas as turmas, no máximo quatro levantaram as

¹ Para a realização deste projeto estavam presentes duas bolsistas, nessa época, eu como bolsista PIBIC/CNPq e Nathália como bolsista PIBIC/UERJ.

mãos. Perguntamos o motivo de não gostarem de contar histórias e muitos responderam que preferem ouvir, ao invés, de contar histórias.

Entre as histórias que gostam de ouvir surgiram: as que assustam, que fazem rir, as folclóricas, de lendas, as de contos de fada, etc.

No quadro abaixo, relacionamos as turmas com os tipos de histórias preferidas:

Turma ²	Tipo de História
1º ano – Profª A	Terror/Comédia/Contos de Fada/Aventura
1º ano – Profª B	Terror/Comédia
1º ano – Profª C	Fantasia/Terror
2º ano – Profª D.	Terror/Lendas
2º ano – Profª E.	Terror/Lendas/Comédia

Quadro 1 – Relação das turmas com os tipos de histórias escolhidas.

Analisando o quadro, percebemos que a maioria dos meninos se interessa pelas histórias que assustam, de medo. Outra predominância foram histórias engraçadas, que fazem rir, observamos que também surgiram os contos de fada, lendas e histórias de aventura.

Após este levantamento, realizamos a contação de história com os/as alunos/as do 1º ano. A história escolhida foi a “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque de Holanda, com ilustrações do Ziraldo, a escolha por este livro foi por ser uma história de fantasia e terror, por Chapeuzinho Amarelo ter um medo e superar este medo, no momento que encontra, com o lobo, o maior dos seus medos.

Não só perguntamos para as crianças o que elas gostariam de ouvir, mas também perguntamos para as professoras o que elas gostariam que nós contássemos para as suas turmas. Muitas falaram para fazermos com que as crianças participassem da história e que essas oficinas trabalhassem com a auto-

² As professoras pediram para não serem identificadas. Assim, coloquei iniciais para identificar que as professoras são diferentes para cada turma.

estima dos/as alunos/as. Em suas falas percebemos um pedido de ajuda, pois nos contaram que os/as alunos/as não ficam entusiasmados nas aulas e estão desmotivados na escola.

A professora E do segundo ano pediu para contarmos para sua turma a história “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado. A professora veio nos fazer esse pedido, pois estava presenciando atitudes reveladoras de preconceito racial em sala de aula. Desta forma, pensamos em trabalhar com esta história nas turmas do segundo ano do ensino fundamental, assim abordamos o tema preconceito racial, um assunto importante para os moradores da cidade de São Gonçalo, que apresenta mais de quatrocentos mil moradores negros na cidade, de acordo com o Censo do ano 2000³.

Atualmente, discussões sobre o tema relações raciais ocorrem no mundo todo. Pensamos que vivemos em uma sociedade livre do preconceito racial e do racismo, mas de acordo com Paixão (2006: 23), “nas últimas três décadas, tal modo de entendimento ficou cada vez mais desacreditado, tendo em vista as evidências de múltiplas formas de discriminação vivenciadas pela população afro-descendente de nosso país.”

Assim Paixão ainda destaca que,

O preconceito racial e o racismo no Brasil se manifestam no cotidiano das relações pessoais, na mídia, nas empresas (quando dos processos de contratação, políticas de promoção e na tomada de decisão sobre as demissões), nas escolas e universidades (no cotidiano escolar, no racismo em sala de aula, nos livros didáticos, nas estruturas curriculares, nas bolsas de pesquisas concedidas para pessoas negras e temas reportados às relações raciais), nas lojas, nas livrarias e bibliotecas, nos hospitais, clínicas médicas e postos de saúde, nos tribunais, nas delegacias, nos processos eleitorais, e mesmo, infelizmente, no interior das famílias, pois, por intermédio de diversos trabalhos acadêmicos, sabe-se que existem não poucos casos de crianças negras, na hipótese de terem irmãos ou irmãs de pele mais clara, que tendem a ser proporcionalmente mais discriminadas, inclusive pelos próprios pais. (pg. 25-26)

Com o intermédio da professora, discutir este tema na escola, além de ser desafiador, por se tratar de uma questão que permeia o cotidiano escolar, também é um tema significativo para estes sujeitos, que serão instigados a refletir sobre suas próprias atitudes e perceber até que ponto também eles reproduzem o preconceito

³ Informação retirada do site <<http://www.saude.rio.rj.gov.br/cgi/privatete/cgilua.exe/web/templates/htm/v2/view.htm?editionsectionid=257&user=reader&infoid=3840>> de acordo com estudos de Marcelo Paixão sobre “Desigualdades Raciais no Estado do Rio de Janeiro: um panorama através dos indicadores do Censo 2000”. Estudo realizado no Observatório Afrobrasileiro (UFRJ/IPDH). Entende-se que Negros = pretos + pardos.

racial. Por outro lado, discutir a temática pode contribuir igualmente para dar um suporte e fortalecer a auto-estima de quem sofre o preconceito.

2.1.2 Por que eu sou assim?

A oficina “Por que eu sou assim?”, foi baseada no livro infantil Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado. Propusemos aos alunos registrarem como são as pessoas da sua família, com isso, buscamos fazer uma reflexão sobre as identidades culturais.

Destacamos que as “oficinas de contações de histórias” foram fotografadas e filmadas, com material que pertence à pesquisa, na qual, participamos.

O livro “Menina bonita do laço de fita”, conta a história de uma menina “bem pretinha”. Quando um coelho encontra com ela, ele deseja descobrir o segredo dela ser tão pretinha. A menina levanta diferentes hipóteses para o coelho, falando que é tão pretinha de tanto café preto que sua mãe a fez tomar quando era pequena ou que sua mãe a pintou com tinta preta, entre outros. O coelho vai colocando cada uma em execução com intuito de ficar da mesma cor que a menina. Contudo, nunca consegue. Num certo dia, a mãe da menina fala sobre a sua árvore genealógica e o coelhinho vai atrás de uma coelhinha pretinha, logo tem muitos filhotes, tendo uma bem pretinha igual a menina.

Segundo Hall (1997: 13), “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente”. Assim, nossa identidade é contraditória e ao longo de nossa vida vai sendo construída e modificada. Deste modo, podemos pensar não só na escola como um espaço aonde os alunos vão construindo suas identidades, mas também na família onde estes alunos também se espelham em seus pais e responsáveis.



Figura 1 e 2- Imagens dos alunos registrando com quem se parecem

Buscando pensar sobre a questão da construção da identidade, perguntamos aos alunos com quem eles se parecem ou sentem-se parecidos não só fisicamente, mas também no jeito de agir. Ao término da contação, os alunos registraram escrevendo e desenhando com quem é parecido na sua família, com seu pai, mãe, irmã, avós, tios, primos....

Abaixo destacamos algumas produções dos alunos:

“Eu pareço com meu pai, porque ele é alto e forte”.	Aluno do 2º ano
“Eu pareço com a minha mãe por causa do sorriso”.	Aluna do 2º ano
“Eu pareço com meu pai pelo jeito de andar”.	Aluno do 1º ano
“Eu pareço com a minha mãe pela cor. Eu pareço com meu pai pelos olhos e a cor. Eu pareço com meu irmão pela cor.”	Aluna do 1º ano

Quadro 2 – Algumas produções dos alunos

Vale ressaltar, que as crianças em suas produções revelaram sentimentos positivos em suas identificações com o adulto: ser alto e forte, ter um sorriso bonito, o jeito do andar, são características que reforçam a auto-estima.

Contudo, a produção de Ana Cláudia⁴, uma aluna negra, nos chamou mais atenção: “Eu pareço com a minha mãe pela cor. Eu pareço com meu pai pelos olhos e a cor. Eu pareço com meu irmão pela cor” por nos permitir perceber a repercussão

⁴ Nome fictício dado a aluna, para preservar sua identificação.

da história “Menina bonita do laço de fita” sobre ser negra, que destaca sua cor como uma identificação positiva, reconhecendo que a sua cor é a mesma de toda a sua família.

Cavalleiro falando sobre as relações raciais no cotidiano escolar, nos diz que,

Situações de discriminação e/ou preconceito racial entre os alunos e professores são entendidas como ação natural do relacionamento humano, sendo tratadas como um problema sem importância. A generalização dos efeitos do preconceito e da discriminação racial contra os negros tende a nivelá-los com outros problemas sociais, como, por exemplo, a pobreza, o machismo etc. O pouco conhecimento que os profissionais da educação têm sobre o racismo e suas conseqüências pode levá-los a distorcer e minimizar os problemas, em diversas situações; e, em outras, a neutralizá-los, realçando a beleza de ser negro, demonstrando reprovação pelo fato de a criança negra reclamar por ser chamada de “negra”. A meu ver, não se trata de ser ou não ser lindo o negro. É normal ser negro, como é normal ser branco, descendente de japonês, ou qualquer outra ascendência que se tenha. (CAVALLEIRO, 2006, p. 89)

A partir disso, analisamos a importância de trabalhar essas temáticas na escola, principalmente, os profissionais da educação que precisam aprofundar-se nestes assuntos para não *distorcer e minimizar ou neutralizar*, questões relacionadas ao racismo. Só a partir do momento, em que estes assuntos sejam freqüentemente trabalhados na escola, perceberemos que os estereótipos mostrados como o “correto” na mídia serão descristalizados, e as crianças perceberão que *é normal ser negro, como é normal ser branco, descendente de japonês, ou qualquer outra ascendência que se tenha*.

Conforme os alunos iam terminando suas produções, cada aluno ia colando sua produção na árvore genealógica, feita de cartolina, que simbolizava a árvore da família de cada aluno presente.

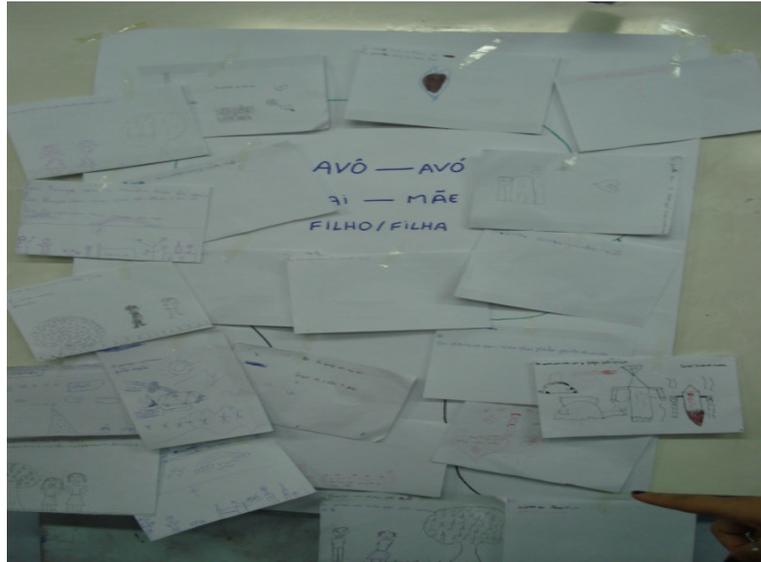


Figura 3- Imagem dos registros feitos pelos alunos

Após a oficina, avaliamos junto com a professora, que a oficina proposta, a partir da história “Menina bonita do laço de fita”, favorece a produção das narrativas das crianças sobre suas identificações permitindo-nos promover, mesmo que rapidamente, um diálogo intercultural que, além de contribuir para fortalecer as identidades culturais das crianças, também permitiu que através da narração das histórias de cada um surgissem diferentes valores, lógicas, pontos de vista, sendo estes registrados no papel.

2.1.3 Quais são meus medos?

Esta oficina foi desenvolvida durante o mês de dezembro. A “contação de história” foi realizada em três turmas do 1º ano do ensino fundamental, intitulada “Quais são meus medos?”, baseado no livro infantil Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque de Holanda.

O livro conta a história de Chapeuzinho Amarelo que é uma menina que tem medo de tudo, tem tanto medo que não come, não dorme, não sai de casa e só vive deitada e o maior medo que ela tem é do lobo. Até que um dia ela encontra com o esse tal lobo e percebe que não tem medo, assim supera todos os seus medos e descobre a alegria de viver.

Para a “contação de história”, produzimos desenhos dos personagens da história em papel cartão e colamos em palitos de madeira, assim podíamos segurar os desenhos e movimentá-los ao longo da história, dando maior visibilidade para os alunos e professoras que estavam assistindo.



Figura 4- Imagens dos personagens do lobo e Chapeuzinho Amarelo

Como afirma Benjamim (1993: 205), “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”. Na *arte* de contar histórias os alunos se apropriam desse momento e participam levantando hipóteses sobre o que irá acontecer no decorrer da história. Ao terminarmos de contar a história Chapeuzinho Amarelo as crianças, pediram os desenhos de papel cartão e ficaram recontando o que tinham entendido da história.

Ao retornamos para a escola no primeiro semestre de 2010, para realizarmos a terceira etapa do projeto, onde os alunos assumiram o papel de narradores, uma das crianças que estava presente quando contamos a história da Chapeuzinho Amarelo, se propôs a contar essa história para sua turma, isso nos mostrou que “o próprio interesse da criança é a evidência do quanto esta atividade é significativa” (ZACCUR, 2005: 41).

No decorrer da história as crianças participavam falando de seus medos, nos mostrando como a atividade estava sendo significativa para eles. Após a contação da história, propusemos aos alunos que registrassem seus medos, tais como: pessoas, insetos, objetos, sentimentos, lugares que fazem parte de suas vidas.



Figura 5- Momento da Contação, os alunos se interagindo com a história

Analizamos que a maioria dos alunos escreveu medos relacionados a animais, os que mais apareceram foram: rato, cobra, barata. Outros colocaram medos relacionados à fábula como: bruxa e fantasma. Outros medos relacionados à religião, como: diabo. Há também os que escreveram que não tem medo de nada, concluímos que esses são os que têm medo de dizerem que tem medo. Uma produção, que nos chamou atenção foi de um aluno que escreveu que tem medo de bandido, nos fazendo refletir sobre a realidade em que este aluno vive.

Na verdade, se considerarmos que estamos numa escola pública de periferia, numa cidade reconhecidamente pobre e com altos índices de violência, segundo o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania⁵, da Universidade Candido Mendes, no ano de 2008 ocorreu mais de 1.800 casos de homicídios dolosos, na região de São Gonçalo, Niterói e Maricá, com este dado ficamos surpreendidas ao saber que apenas um aluno tenha feito uma referência mais direta a essa questão.

A partir disso, podemos pensar que os sujeitos não sofrem passivamente os “efeitos da realidade” seja ela pobre, violenta, triste. Mas interagem com essa realidade e a partir dela sonham, brincam e também sofrem.

Ao término das produções, eles deveriam colar o que escreveram no fantasma desenhado em uma cartolina, este representava o medo de cada um.

⁵ Ocorrências registradas pela polícia, Planilha disponível no site sobre Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC), <http://www.ucamcesec.com.br/est_seg_evol.php>, acessado em 11/07/2010.

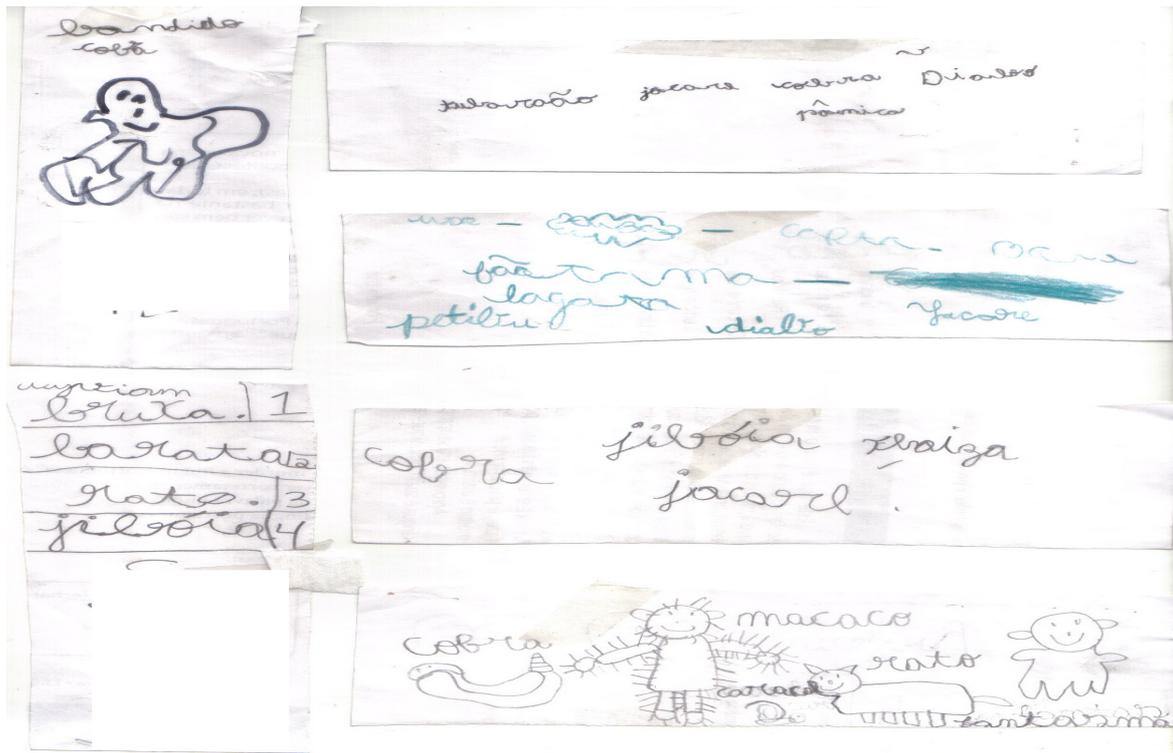


Figura 6- Alguns registros sobre os medos dos alunos

Nesse momento, procuramos instigar as crianças a se colocarem no lugar da Chapeuzinho Amarelo que ao encontrar o lobo e olhá-lo nos olhos, enfrentou seu medo e percebeu que não tinha mais medo dele. Nessa perspectiva propusemos às crianças que colassem seus medos no fantasma de cartolina, simbolizando que elas também estavam enfrentando seus medos.



Figura 7 e 8- Alunos registrando seus medos e depois colando seus registros no fantasma

Essa primeira vivência nos permitiu pensar sobre o trabalho memória, pois ao propormos que os alunos registrassem sobre suas vivências, possibilitamos uma reflexão sobre a importância do papel da escrita, como algo significativo para os alunos.

2.1.4 (Re)contando histórias

Para a continuação do projeto, iríamos fazer um dia de contação de histórias na escola. Esse dia incluiria a comunidade. Chegamos a conversar com a orientadora pedagógica sobre a possibilidade desse diálogo escola-comunidade, pois nesta etapa além da comunidade interna (alunos, professoras, direção, funcionários de apoio), convidaríamos toda a comunidade externa (pais, mães, avós, avôs, contadores de história da comunidade). Achamos que essa seria uma proposta simples para ser desenvolvida *na e com a escola*.

Contudo, nos deparamos como nos ensina Alves (2002: 15), com a complexidade do cotidiano, ou seja, “o cotidiano é um ‘objeto’ complexo, o que exige também métodos complexos para conhecê-lo”. A orientadora pedagógica nos informou sobre a impossibilidade de desenvolver tal projeto já que o mesmo favoreceria uma grande circulação de pais, mães e responsáveis na escola e como alguns/as alunos/as, por ordem judicial, não podem ver a mãe e/ou pai, pois vivem com os avós, seria muito difícil fazer o controle das pessoas que entrariam na escola durante esse dia. Esse foi um dos motivos para que não pudéssemos produzir um dia de contação de histórias para e com a comunidade.

A informação da orientadora pedagógica, mesmo com todas as ressalvas que poderiam ser feitas, desnuda mais uma faceta dos dilemas vividos pela escola hoje, na relação escola-comunidade, que nos instiga a pensar sobre a fragilidade de tantas “campanhas oficiais ou mesmo de parte da sociedade civil” que pregam a presença dos pais/mães/responsáveis na escola como a “receita mágica” para solucionar problemas como o fracasso escolar...

Seguindo com o projeto, voltamos à escola e convidamos às crianças a se tornarem elas próprias as narradoras. Pedimos aos/às alunos/as para contarem as histórias que mais gostam. As oficinas foram realizadas, na sala de aula, em duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental durante os turnos da manhã e da tarde.

Na semana anterior em que seria realizada a oficina, fomos à escola para convidar os/as alunos/as e entregamos para cada um o convite comunicando o dia, local, hora, destacando o nome do projeto. Ao entrarmos nas salas fizemos duas perguntas: Quem gosta de ouvir histórias? Quem gosta de contar histórias? Na primeira pergunta todos, sem exceção, levantaram as mãos. Entretanto na segunda pergunta, a minoria levantou as mãos. Somando-se as duas turmas o total de alunos/as que levantaram as mãos chegou a cinco. Essa resposta, nos fez indagar se as escolas disponibilizam esses espaços de narração? Se as professoras realizam esses espaços com frequência em sala de aula?

Ao perguntarmos para algumas professoras se elas trabalham com a narração em sala algumas falaram que não fazem esse trabalho com frequência, pois primeiro precisam passar todo o conteúdo, cumprindo com o planejamento, para depois trazer essas propostas.

Com nossa proposta pretendíamos romper com uma concepção hegemônica ainda presente nas escolas, que insiste mais na cópia e na reprodução e abrem poucos espaços narrativos, espaços onde as crianças podem se expressar.

Desta forma, notamos a importância de espaços de contação de histórias e narrativas, proporcionando um lugar onde os/as alunos/as das séries iniciais estariam sendo “alimentados” por seus imaginários, assim, ativando seu potencial criador.

Em nossa proposta, os/as alunos/as poderiam contar as histórias da maneira que quisessem, cantando, com fantoches, lendo alguma história, de forma teatral, entre outros. Em uma das turmas os/as alunos/as contaram as histórias de forma teatral, com um narrador, protagonistas e platéia.

Antes de começar o teatro, eles/elas se organizaram entre si dividindo quem seria cada personagem e depois cada um/uma ficava em sua posição para desempenhar seu papel e o/a narrador/a da história fazia o papel de diretor de cena, pois ao contar os segmentos da história se colocava ao lado de quem deveria entrar em cena, dando o sinal para os/as alunos/as de quem faria a próxima cena. Tal organização nos fez pensar sobre as experiências prévias das crianças com o teatro e sobre se são ou não “reconhecidas” no cotidiano com habilidades e competências importantes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Antônio⁶, uma das crianças mais comunicativas da turma, se ofereceu para ser o narrador das histórias que seriam dramatizadas pelos colegas, nos contando que já tinha esse costume, pois gostava mais de narrá-las do que dramatizá-las. Seu entusiasmo nos remeteu a Benjamin (1993: 205), quando afirma que “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las.”

Possivelmente, foi no processo de ouvir histórias que Antonio adquiriu *o dom de narrá-las*, como nos ensina Benjamin, reafirmando a competência infantil para a arte de contar histórias. Confirmamos isso, a partir da fala da professora ao dizer que em sua turma do 2º ano, com frequência, realizam-se esses espaços de contação e Antônio sempre pede para narrar as histórias e os outros alunos concordam, sendo que alguns escolhem seus papéis para representar e outros assumem-se como expectadores.

Patrini (2005) define um contador de histórias como “um equilibrista que sozinho sobre seu fio, faz o máximo que pode para se virar, para resistir e manter o seu equilíbrio só..., sem cair.” Deste modo, Antônio assim como tantos outros que gostam de contar histórias procuram mecanismos para chamar a atenção dos que estão ouvindo e conseguem *resistir e manter o seu equilíbrio só..., sem cair*.



Figura 9- Alunos se preparando para o teatro

⁶ Nome fictício dado ao aluno, para preservar sua identificação.

Entre as histórias dramatizadas pela turma, surgiram as histórias infantis como: Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, histórias que são clássicas e que vão sendo passadas por gerações a partir da História Oral.

Ao final da história Chapeuzinho Vermelho, um grupo de alunos/as pediu ainda se podiam dramatizar a história de Jesus. Surpresa para nós, o momento narrativo possibilitava que diferentes crenças, valores, lógicas, visões de mundo representativas de mundos culturais diversos fossem colocados na roda. A religião, como um forte componente da identidade cultural, manifestava-se naquele momento.

A história de Jesus foi pedida para ser contada, até achamos bastante natural naquele momento. Mas, agora nos perguntamos, e se pedissem para dramatizar a história dos orixás ou mesmo a de Buda? Será que acharíamos tão natural?

Essas são questões que trazemos agora ao refletir sobre o vivido, mesmo sem termos conseguido aproveitar aquele momento para ampliar o diálogo intercultural.

Ao final de cada história pedimos às/aos alunos/as para registrarem em uma folha de papel, qual a história que mais gostaram e que justificassem. Com a filmadora, entrevistamos alguns alunos perguntando sobre sua história preferida, se tem costume de ouvir ou contar histórias.

Entre tantas entrevistas, as crianças contaram quais são suas histórias favoritas, mas uma entrevista nos chamou atenção e destacamos o que André, aluno do 1º ano respondeu: “Eu gosto de contar histórias, por que cada vez que eu conto posso inventar”.

André reafirmava para nós que o contar histórias permitem a invenção e estimula a imaginação. Possivelmente, esse aluno já tenha uma intimidade com a prática de contar histórias, pois quanto mais a criança, como contadora de história, se identifica com uma história, mais se apropria dessa história e a re-inventa. Por outro lado, o registro dessas histórias pode contribuir para a construção da autoria.

Tal experiência trazida para o processo de alfabetização pode favorecer o “imaginário da criança, tornando mais ativo seu potencial criador” (Zaccur, 2005: 44). A mesma autora ainda nos diz que “assumir concretamente o faz-de-conta na pré-escola é associar o dinamismo da vida à riqueza do imaginário” (ibid, p.44).

A partir disso, questionamos os métodos mecanicistas, que tantas/os professoras/es, utilizam em sala de aula, como atividades em cartilhas e atividades

que somente visam a reprodução. Observamos ainda presentes nas escolas, a concepção de uma alfabetização bancária, onde somente os professores são detentores do conhecimento, onde os alunos memorizam e não são valorizados pelo que já sabem.

2.1.5 Construção de uma história coletiva

No primeiro semestre de 2010, continuamos com as oficinas com os alunos do “Projeto Se Liga”, que apresentam faixa etária bem diversificada de 9 a 16 anos de idade. De acordo com Secretaria Municipal de Educação (SME) o Projeto Se Liga busca atender a mais 4.500 alunos de 2º a 5º ano que não puderam ser realfabetizados no ano de 2009⁷.

Como estávamos com alunos muitos distintos com relação a idade e atitudes, elaboramos uma oficina a partir dos desenhos feito por eles. Pedimos para desenharem o que acham que é mais importante em suas vidas.

Os desenhos foram os mais variados, desenharam objetos, pessoas, animais. Após o término dos desenhos pedimos que construíssem uma história coletiva, onde tudo o que desenharam deveria aparecer na história.

O resultado da oficina para nós foi impressionante, pois os alunos se interessaram e participaram com idéias para o desenvolvimento da história. Para tornar dinâmica a construção da história, pedimos para que fossem escrevendo no quadro uma frase, ou um parágrafo da história. O mais interessante é que os alunos iam ajudando uns aos outros soletrando a palavra que o outro não sabia escrever ou ajudando seu colega a escrever no quadro quando não sabia como escrever uma palavra.

⁷ Dados retirados do site da Prefeitura do Rio de Janeiro <<http://www.rio.rj.gov.br/web/quest/exibeconteudo?article-id=177712>>, acessado no dia 20/09/2010.

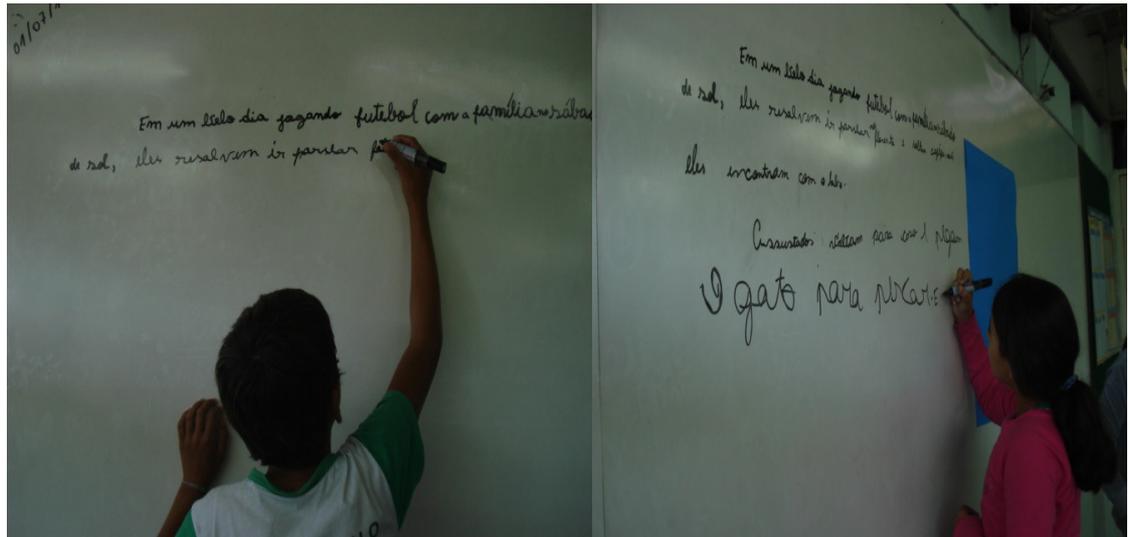


Figura 10 e 11- Alunos escrevendo a história coletiva

Com a aprovação de todos da turma o título da história foi escolhido, sendo nomeado “Sábado de Maluco” e está descrita abaixo:

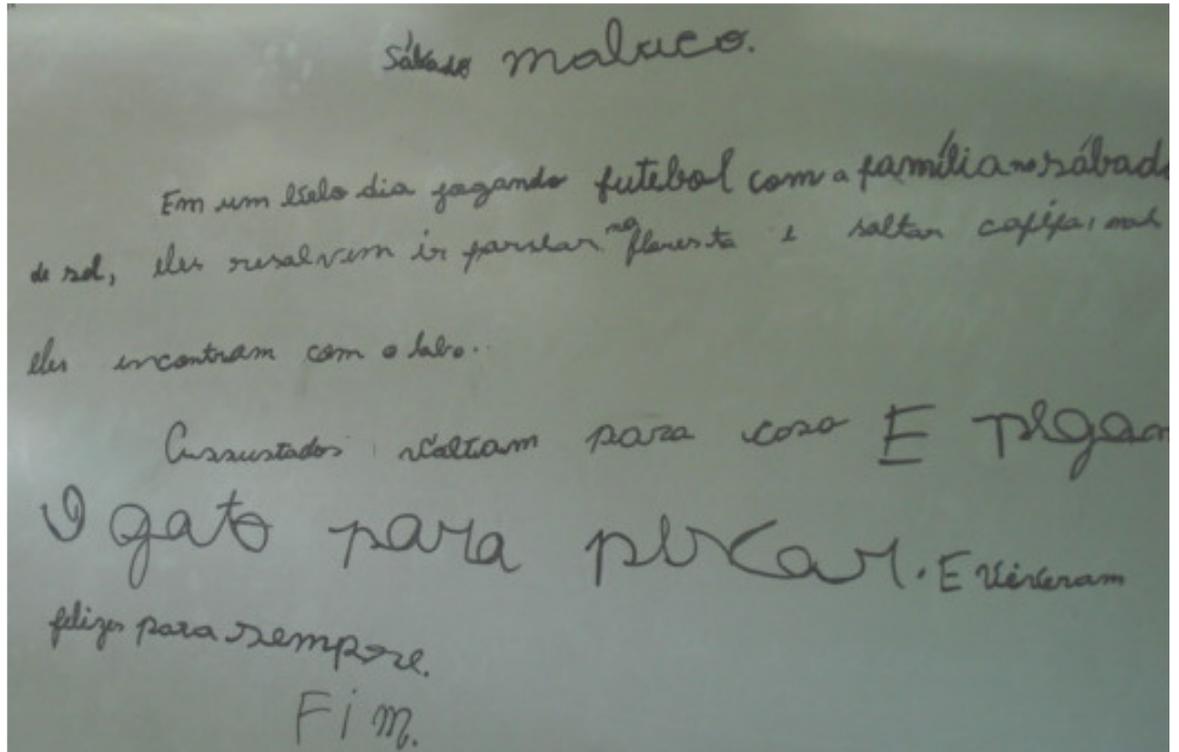


Figura 12- Término da história coletiva

“Em um belo dia jogando **futebol** com a **família** no sábado de **sol**, eles resolvem ir passear na **floresta** e soltar **cafifa**, mas eles encontram com o **lobo**. Assustados voltam para **casa**, pegam o **gato** para **pescar** e vivem felizes para sempre. Fim”

As palavras destacadas foram as que os alunos desenharam e escolheram como as mais importantes para eles. Analisando essas palavras percebemos o que é importante para esses alunos como a família que é o mais importante para qualquer pessoa. As palavras família e casa apareceram em mais de três desenhos.

Os animais também estavam presentes como o gato e o lobo. O aluno que desenhou a floresta também desenhou o lobo. E outros desenharam atividades que gostam de fazer como jogar futebol, soltar cafifa e pescar.

2.1.6 Qual a história do meu nome?

Em outro momento realizamos a oficina com a turma do 5º ano. Nesta, lemos o poema “Nomes e Histórias” de Edilzete Reis, sobre a história dos nomes. Ao término da leitura do poema pedimos que cada um escrevesse em uma folha de papel a história de seu nome, se eles sabiam quem escolheu seu nome, qual o significado do seu nome e se eles gostavam do seu nome. Abaixo está o poema:

“Maria começa com mar
E termina com dia
Que mais posso imaginar
Com quem se chama Maria?
Roberta é sorriso aberto
Luciana é luz que atravessa
Leonardo, é, nome danado
Já vem com leão marcado
O Pedro tem pedra no nome
Marcelo parece martelo
O Marcos é cheio de marcas
O Severino é severo?
Augusto, Leandro, Aurora
João, Marina da Glória
Benedita, Sérgio, Vitória
Cada um tem sua história
E você, como se chama?
Venha logo me falar
Pois a história do seu nome
Só você pode contar.”

No princípio os alunos não sabiam sobre a história de seu nome e seu significado, por essa razão não queriam escrever sobre algo que não tinham o domínio. Esse pretexto não fez com que eles não escrevessem. Eles levantaram algumas hipóteses do significado de seus nomes. Abaixo, destacamos algumas hipóteses levantadas:

“O meu nome é Thamiris, quem escolheu o meu nome foi minha mãe e meu pai. Eles acharam bonito e botou esse nome. E eu nunca pensei em trocar o meu nome”.
“Meu nome foi meu irmão que escolheu, se eu tivesse que ter outro nome seria Milyna” (Benda)
“A minha mãe e meu pai escolheram o meu nome, por que está na Bíblia” (Lucas)
“Minha mãe escolheu o meu nome, por causa dos meus primos que começam com o nome J: Jean, Jhonattan, Jeferson, Julio, Juan” (Janderson)
“Minha mãe escolheu o meu nome por causa de uma cantora” (Melyssa)
“Eu acho que meu nome significa martelo” (Marcelo)
“Acho que meu nome significa falante. Minha mãe brigou com a minha tia que se chama Ana e fez uma homenagem a ela”. (Ana Luiza)
“Minha mãe escolheu o meu nome e significa um discípulo de Deus” (Thiago)
“Meu pai queria que meu nome fosse Giulia, mas minha mãe queria Júlia. Acho que meu nome significa jovem.” (Júlia)
“Meu pai escolheu o meu nome e significa um Presidente e uma Avenida” (Washington)
“Meu pai colocou o nome Isis e quer dizer uma princesa do Egito”
“Meu pai queria que meu nome fosse Samuel, mas minha mãe viu um personagem que se chama Daniel San, aí minha mãe falou que meu nome seria Daniel”

Quadro 3 – Alguns registros dos alunos sobre a história do seu nome.



Figura 13- Alunos escrevendo sobre a história do seu nome

Acreditamos que a oficina possa ter instigado aos alunos a se questionarem do surgimento dos seus nomes, assim os levando a buscar sobre o significado, logo iriam perguntar a seus pais, mães, responsáveis sobre quem escolheu seus nomes e o motivo para isso.

A partir do incentivo que proporcionamos a esses alunos nesse momento a escreverem sobre a história de seus nomes, permitimos que percebessem sua própria história se reconhecendo como protagonistas, nesse sentido sendo valorizados como “*autoreseautoras*” (FERRAÇO, 2008: 43).

2.2 “COMPARTILHANDO PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS: AS OFICINAS NA ESCOLA MUNICIPAL RAUL VEIGA”

[...] se não existissem catadores de pensamentos, os pensamentos ficariam o tempo todo se repetindo e provavelmente um dia deixariam de existir.

(FETH, 1996, p. 24)

Na E. M. Raul Veiga as “oficinas de contação de histórias” foram realizadas, durante o segundo semestre de 2008 e primeiro semestre de 2009. Esse projeto envolveu crianças, jovens e comunidade, tendo como referência a investigação/incorporação do patrimônio material e imaterial da cidade de São Gonçalo e com vistas à (re)criação de ambientes alfabetizadores comprometidos com a produção de subjetividades potencializadas.

Benjamim (1994) nos relata que a arte de narrar está em declínio, pois a modernidade distanciou-se da prática de trocar experiências. A partir disso, nos ajuda a compreender o potencial da narrativa e do compartilhar tanto para a produção coletiva do conhecimento, quanto para a construção de um mundo mais humano e solidário.

A oficina realizada na turma do 5º ano do Ensino Fundamental da E M Raul Veiga foi inspirada a partir do livro “O catador de pensamentos” (Feth e Boratýnski, 1996). A história tem como personagem central o Sr. Rabuja, um homem de idade que anda arrastando os pés e com a postura curvada, cuja atividade diária é catar pensamentos. Sr. Rabuja sai todas as manhãs, pelas ruas da cidade, para recolher todo tipo de pensamentos: bonitos, feios, alegres, tristes, inteligentes, bobos, barulhentos, silenciosos, compridos e curtos. E depois segue para a sua casa para plantá-los. No dia seguinte os pensamentos-flores sobem ao céu e se dissolvem espalhando-se pelo mundo. Ele faz isso para os pensamentos se renovarem e para não termos sempre os mesmos pensamentos.

Ao entrarmos em sala, pedimos aos alunos que formassem uma roda e lemos a história. Durante a leitura os alunos participavam, dando sugestões sobre a

história, levantando hipóteses sobre o que ia acontecer. Após a leitura, separamos a turma em quatro grupos e distribuímos uma tira de papel para cada integrante de cada grupo, solicitando que escrevessem uma palavra representativa de seus pensamentos durante a leitura da história. Posteriormente ao trabalho individual, deveriam juntar suas tiras e a partir daqueles pensamentos escritos deveriam contar uma história. Cada grupo deveria construir uma história coletiva e, após o término dela, aguardar a vez do grupo para que pudessem apresentar a história construída.

Com nossa proposta pretendíamos possibilitar à/aos alunos/as, a vivência de um processo no qual fizessem uso da escrita para expor suas próprias idéias, se percebendo como autores, rompendo com uma concepção hegemônica ainda presente nas escolas, que insiste mais na cópia e na reprodução e abre pouco espaço para as produções autorais. Ferrazo afirma que “trabalhar com essas narrativas se mostra como uma tentativa de dar visibilidade a esses sujeitos, afirmando-os como autoreseautoras, também protagonistas dos seus estudos” (2008: 43).

A seguir tem algumas das produções dos/das alunos/as e as reflexões suscitadas a partir da experiência:

Palavras listadas pelo primeiro grupo: passeio, planeta e mãe.
<p style="text-align: center;">Minha mãe passeou no planeta</p> <p>Era uma vez uma mãe que queria passear pelo planeta. Desde pequena, ela tinha um sonho de que quando crescesse iria passear pelo planeta e conhecer muitos planetas. Em lindo dia, ela conseguiu chegar ao planeta. E ficou muito feliz. Fim.</p>
Palavras listadas pelo segundo grupo: feio, corcunda, velho e nariz.
<p style="text-align: center;">O narigudo</p> <p>Era uma vez um velho, que toda noite saía para assustar as crianças. Elas falavam que ele era: feio, tinha o nariz grande e era corcunda. Fim.</p>
Palavras listadas pelo terceiro grupo: Feliz, futebol, planeta e história.
<p style="text-align: center;">A história do planeta feliz por futebol</p> <p>Era uma vez um planeta que era feliz por futebol. Porque a história do futebol era muito importante para as pessoas do mundo. Porque não sabiam torcer...</p>

Palavras listadas pelo quarto grupo: Amor, carinho, Bruno, Lorryayne, Jhonata.

Uma história de amor

Era uma vez um menino, que se chamava Bruno. Lorrana se apaixonou por ele a primeira vista. O amor deles é tão grande. Lorryayne e Jhonata tem um carinho muito grande um pelo outro. E assim vivem com muito amor e carinho.

Quadro 4 – História construída nos grupos

No primeiro momento nos chamava atenção a variedade das temáticas das histórias produzidas; mesmo entre as duas que se valeram da mesma palavra-ideia planeta. Tal variedade apontava para nós a riqueza da proposta no sentido de ampliar nossa compreensão sobre os processos criativos das crianças.

Como afirma Rodari,

A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondente às suas curiosidades e necessidades. (1973: 139)

Percebemos isso, nos diferentes usos que o primeiro grupo e o terceiro deram para a palavra planeta, que surgiu na sala, após o término da leitura do livro quando uma das bolsistas ao explicar a proposta da oficina usou a palavra planeta como exemplo. O mesmo tema apontava curiosidades e/ou necessidades tão diferentes entre si.



Figura 14 e 15- Alunos escrevendo a história em grupo

Por outro lado, o confronto entre as histórias produzidas e suas temáticas também nos permitiram avaliar os diferentes impactos/marcas que a leitura da história provocou nas crianças. Mesmo feio, velho e corcunda o personagem central tinha uma missão muito importante que era recolher pensamentos para que os mesmos não se perdessem e não ficassem se repetindo indefinidamente. Contudo, para o segundo grupo, um personagem feio, velho e corcunda servia para "assustar as crianças".

Emergia na produção das crianças estereótipos tão naturalizados, que acabam sendo tratados como "verdades", naturalização essa que constitui a base dos preconceitos. Podemos passar uma vida inteira sem elaborar uma atitude crítica em relação a tantas "verdades", apreendidas em nosso cotidiano: que as louras são burras, que os negros são feios, que as mulheres são frágeis, que os velhos corcundas assustam as crianças....

A temática escolhida pelo terceiro grupo - uma história sobre futebol – nos remeteu a questão de gênero já que o grupo era composto só por meninos, que aproveitou a proposta da oficina para falar sobre o seu tema favorito. E o quarto grupo composto por adolescentes, escreveu sobre a temática na qual estão envolvidos: carinho, amor.

As análises das produções das crianças nos permitiram refletir sobre a importância de se fortalecer na escola ambientes alfabetizadores potentes que rompa com preconceitos e estereótipos, contribuindo para ampliar as leituras de mundo das crianças e oferecer-lhes instrumentos para transpor essas leituras ampliadas para a escrita da palavra. Proposta ainda distante de muitas salas de aula, mas que quando vivenciadas, como nas situações das oficinas, confirma sua potencialidade.

POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Mas o engraçado é que, assim que encontrou o LOBO, a Chapeuzinho Amarelo foi perdendo aquele medo, o medo do medo do medo de um dia encontrar o LOBO [...] Depois acabou o medo e ela ficou só com o lobo.

(BUARQUE, 2000)

O fragmento do livro *Chapeuzinho Amarelo*, utilizado na “contação de histórias”, também instigou-me a enfrentar os medos e desafios que encontro no caminho ao tornar-me professora. Assim, “perder o medo do medo” me ajuda a perceber que, independente do tamanho, o medo pode ser enfrentado e quando encontro com esse medo percebo que não era tão *monstruoso* quanto imaginava.

A participação na pesquisa *Alfabetização, memória e formação de professores*, contribuiu para uma mudança no meu olhar sobre a escola e sobre a prática pedagógica, ajudando-me a construir um olhar sem medo, revelando-me a escola como um espaço de experiências e de formação, onde somos desafiadas cotidianamente a pensar em diferentes possibilidades para trabalharmos no campo da educação.

As “oficinas de contação de histórias” com as crianças se revelaram para mim como espaços-tempos privilegiados e potentes para promovermos novas práticas de leitura e escrita na escola reafirmando sua potencialidade como *ambientes alfabetizadores*.

As oficinas são momentos onde os alunos podem discutir e expressar suas formas de pensar, sendo um espaço para reflexão não só para os alunos, mas também para nós como professoras-pesquisadoras em processo de formação.

Entendo a contribuição da alfabetização patrimonial como uma ferramenta teórico-prática que pode favorecer aos/às alunos/as se perceberem como sujeitos ativos da sociedade, inseridos num contexto social mais amplo. Tal perspectiva pode contribuir também para que os/as estudantes sejam reconhecidos como sujeitos portadores de conhecimentos e de leituras de mundo, que necessitam sim serem ampliadas, mas nunca negadas ou silenciadas.

As experiências com a contação de histórias na escola foram momentos exclusivos, que instigou-me a várias indagações sobre os diferentes significados da escola para os/as alunos/as e professores/as.

Experiências como essas me convidam a pensar nas múltiplas possibilidades de pensar a escola, dentre as quais destaco duas, embora saiba que nem sempre essas duas formas de pensar e agir na escola são excludentes, aparecem de forma “pura”, pelo contrário, na maioria das vezes, se manifestam ora de uma forma, ora de outra... Mesmo assim, percebo que o modelo de uma escola reprodutora e com alunos/as conformados/as e sem espaço para a construção da autoria, ainda é muito forte entre nós. Porém, essa escola também convive com outro modelo, no qual se valoriza o pensar dos/das alunos/as, se garante espaços para discussão de professores/as de forma que os mesmos/as possam dialogar e trocar experiências entre si sobre outras maneiras de ensinar/aprender com seus/suas alunos/as.

Nesse sentido, acredito que ainda cabe a cada docente a responsabilidade pela escolha do modelo de escola que nós realmente precisamos ajudar a construir e fortalecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVES, Nilda . Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Nilda Alves; Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** - sobre redes de saberes. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, v. 1, p. 13-38.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Alfabetização tem conteúdos?. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2008, v. 1, p. 83-104.

_____. **Ambientes alfabetizadores: a luta pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares**. Tese (Doutorado em Educação), RJ, UFRJ, 2003.

ARAÚJO, Mairce da Silva, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Caderno d@ professor@ alfabetizador@: oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores**. Rio de Janeiro: HP comunicação Editora, 2006.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Vol. 1.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. 7ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corina M. G; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998, p.183-206.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Portugal: Porto Editora, 2005.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17ª edição atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: Ana Paula Brandão (coord.). **Saberes e fazeres**. V.1: modos de ver. A cor da cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS DE SEGURANÇA E CIDADANIA (CESeC). Disponível em <http://www.ucamcesec.com.br/est_seg_evol.php>, acessado no dia 11/07/2010.

CUNHA, Renata Barrichelo; Prado, Guilherme do Val Toledo. Sobre pesquisa: um exercício e alguns ensaios. In: **Percursos de autoria** - exercícios de pesquisa. Campinas: Alínea, 2007, v. 1, p. 15-46.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: Zeila de B. F. Demartini; Ana L. G. Faria; Patrícia D. Prado. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v., p. 1-17.

ESTEBAN, Teresa. ZACCUR, Edwiges. (orgs). **Professora - pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano das escolas. In: Carlos Eduardo Ferração; Carmen Lúcia Vidal Perez, Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 1ª ed. Prtrópolis, RJ: DP et Alii, 2008, v. 1, p. 23-33.

_____. Eu, caçador de mim. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 157-175.

FETH, Monika. **O catador de pensamentos**. São Paulo: Brinque-Book, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra (8ª ed.). 1987.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. Ed. Brasília: CNTE, 1996. Disponível em <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>>, acessado em 20/09/2010.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina. CHAGAS, Mário (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da

Silva e Guacira Lopes Louro. ed. 9°. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOLANDA, Chico Buarque. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações de Ziraldo. José Olympio Editora- 5ª Edição, 2005.

KRAMER, Sonia. **Autoria e Autorização**: questões éticas na pesquisa com criança. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), nº 116, p. 41-59, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4ª ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LUCENA, Célia Regina Pereira de Toledo. **Linguagens da Memória**. 1ª ed. São Paulo: FDE, 1991.

MACHADO. Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 7ª edição. São Paulo. Ártica, 2005.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: Ana Paula Brandão (coord.). **Saberes e fazeres**. V.1: modos de ver. A cor da cultura. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Desigualdades Raciais no Estado do Rio de Janeiro**: um panorama através dos indicadores do Censo 2000. Disponível em <<http://www.saude.rio.rj.gov.br/cgi/private/cgilua.exe/web/templates/htm/v2/view.htm?editionsectionid=257&user=reader&infoid=3840>>, acessado no dia 12/07/2010.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Barrichelo (orgs.). **Percursos de Autoria** - Exercícios de Pesquisa. Editoria Alínea, 2007.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Disponível em <<http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?article-id=177712>>, acessado no dia 21/09/2010.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus Editorial, 1979.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Don Quixote, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ZACCUR, Edwiges. Conta outra vez: a construção da competência narrativa. In: Regina Leite Garcia (org). **Revisitando a pré-escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 37-51.