

# Crianças usando o conto para se conectarem com os outros

## *Children using story to connect with others*

ELIZABETH P. QUINTERO\*



**RESUMO** – Este artigo descreve uma pesquisa qualitativa desenvolvida com crianças e suas famílias, por uma professora universitária e seus alunos em curso de formação de professores. O foco do estudo é uma contação de histórias e a autora utiliza teoria crítica (FREIRE, 1998) como parâmetro de análise. A teoria crítica enfatiza participação através de histórias pessoais, do compartilhamento de várias formas de saber e de uma ação transformadora. Letramento crítico, um aspecto da teoria crítica, lida com questões de uma forma integrada e participatória. Nesta pesquisa, letramento crítico é definido como o processo de construir e utilizar linguagem (oral e escrita) de uma forma crítica, como uma forma de expressão, interpretação, e/ou transformação de nossas vidas e das vidas das pessoas a nossa volta. A pesquisa documenta letramento crítico implementado com estudantes adultos em um curso de formação de professores e o uso que eles fazem desta metodologia com as crianças que ensinam. Os participantes escutam as histórias uns dos outros, discutem questões de história e identidade, e implementam diferentes formas de ação, ou transformação, em suas vidas.

**Descritores** – Teoria crítica; letramento crítica; histórias; narrativas; currículo infantil; formação de professores.

**ABSTRACT** – This article describes qualitative research by a teacher educator and student teachers who work with young children and families. The work focuses on story and uses critical theory as a framework (FREIRE, 1998). Critical theory emphasizes participation through personal histories, sharing of multiple ways of knowing, and transformative action. Critical literacy, an aspect of critical theory, addresses issues in an integrated and participatory way. In this research critical literacy is defined as a process of constructing and critically using language (oral and written) as a means of expression, interpretation and/or transformation of our lives and the lives of those around us. This research documents critical literacy implemented with adult learners in teacher education situations and their use of the methodology with children. Participants listen to each others' stories, discuss issues of history and identity, and implement different forms of action, or transformation, in their lives.

**Key words** – Critical theory; critical literacy; story; curriculum for children; teacher education.

Você nem sabe que “tem” uma cultura até que você encontre outras maneiras de pensar e agir. ... Hoje nós estamos ameaçados... a pensar mais inclusive sobre outras culturas e espécies, sobre a biosfera como um todo, a ser destemidos quando fazemos uma nova aceção. (BATESON, 2004, p. 2).

## INTRODUÇÃO

Lisa Delpit (1995) afirma: “Todos nós levamos mundos em nossas cabeças e esses mundos são evidentemente diferentes (p. XIV)”. Nós, educadores, temos como objetivo o ensino, mas como podemos alcançar os mundos dos outros quando nem mesmo sabemos que eles existem?

Crescendo como membros de uma família e comunidade, as crianças aprendem explícita e implicitamente as regras e expectativas de suas culturas. Elas podem ser membros de mais de um grupo cultural e podem ser encaixadas nas suas culturas em diferentes níveis. As culturas emprestam e dividem regras e as culturas mudam com o tempo. Ficam mais complexas com o passar dos meses.

\* Doutora em Educação. Professora da California State University Channel Islands. Camarillo, USA. *E-mail*: elizabeth.quintero@csuci.edu  
*Artigo recebido em: outubro/2008. Aprovado em: novembro/2008.*

De um lado, por todo o Oriente Médio, os Bálcãs e dentro da África, sucessivas gerações têm passado um legado de perda, desespero e traição para sua prole. As condições políticas e econômicas afetam todos os aspectos da educação. Por outro lado, a globalização econômica – com todas as suas desvantagens e vantagens – desarraigou famílias e juntou as pessoas anteriormente em circunstâncias imprevisíveis na América do Sul, América do Norte e Leste da Europa. Muitos educadores (QUINTERO; MACIAS, 1995; QUINTERO, 2008, 1994) acreditam que podemos aprender com as famílias em uma variedade de situações. Temos conduzido pesquisas qualitativas em várias comunidades onde os refugiados e imigrantes se estabeleceram em outras comunidades de migração pelo mundo. As entrevistas com os participantes informam pedagogos e políticos sobre as forças e necessidades de famílias de refugiados e estudantes em termos de alfabetização crítica e de aprendizagem. Essa informação pode ser usada para desenvolver novos métodos de alfabetização, usando conhecimento local de lugares particulares e fazendo uso de uma gama de forças e histórias de famílias para defender seus direitos à alfabetização e aprendizagem em tempos difíceis. Bateson (2000) nos faz lembrar “[...] Curiosidade e respeito. Nós todos somos insuficientes nessas disciplinas”(p. 12).

### **CURIOSIDADE E RESPEITO**

Através do respeito, do estudo e da aprendizagem das histórias das pessoas que migraram de um país ou de um contexto cultural para outro, podemos aprender a participar de diferentes culturas por conta própria. Prestando atenção aos recém-chegados às nossas comunidades, nós, enquanto acadêmicos e professores, podemos descobrir informações que atualmente não estão disponíveis. Podemos disseminar informações a respeito de nossas descobertas em jornais acadêmicos e através de recursos mais amplos que esses jornais para que as comunidades e instituições educacionais do mundo possam começar a fornecer mais apoio instruído para os refugiados.

Sem levar em conta o país ou a comunidade em que trabalhamos, a questão de se conectar com pessoas de uma cultura diferente da nossa é muito mais do que ler literatura multicultural ou acompanhar casos jurídicos em ação afirmativa ou aprender novas histórias. Além disso, o fato é que, desde os anos 90, mais pessoas migraram por todo o mundo do que o fizeram antes. Curiosidade e respeito são pessoais e são da comunidade. Escolas e currículos são compostos de aprendizagem e de ensino pessoal, que ocorrem entre os alunos e seus professores. Então, como fazemos? A resposta é muito complicada. A única “não-resposta” é não pensar sobre isso e não fazer nada.

Eu e os professores, com quem trabalho, apoiamos as histórias múltiplas dos alunos e reconhecemos a forma com que múltiplas fontes de conhecimento, identidades e formas de linguagem podem contribuir para a formação de novos relacionamentos e significados. Como uma comunidade de eruditos em salas de aula, respeitamos as experiências dos aprendizes, planejamos cuidadosamente suas experiências atuais na escola e os preparamos para os futuros desafios de testes padronizados, programas de aprendizagem competitiva e uma variedade de jornadas futuras. Nosso trabalho fundamenta-se na teoria crítica como um alicerce (FREIRE, 1998). A teoria crítica enfatiza a participação através de histórias pessoais, compartilhando múltiplas maneiras de saber e ação transformativa. A alfabetização crítica, um aspecto da teoria crítica, focaliza assuntos de uma forma integrada e participativa. Nessa pesquisa, a alfabetização crítica é definida como um *processo de construção e uso crítico da linguagem (oral e escrita) como um meio de expressão, interpretação e/ou transformação de nossas vidas e as vidas daqueles que nos rodeiam*.

A alfabetização crítica é frequentemente implementada com aprendizes de todas as idades por uma metodologia chamada proposta de problema. Definindo de uma maneira simples, o método de proposta de problema é formado por vários componentes: Audição, Diálogo e Ação. Os participantes ouvem as histórias uns dos outros, discutem os assuntos de poder que modelam suas identidades e apresentam maneiras em que a ação ou transformação podem acontecer nas suas vidas. Essas discussões, ultimamente, conduziram os alunos à criação de uma forma complexa de narrativa autobiográfica. Esse uso combinado de literatura e arte leva os participantes a utilizar suas autobiografias como um meio de compreender como sua aprendizagem não era “neutra” e que a relação entre escolas e famílias deve ser um movimento para uma concepção de cultura mais bem definida que reflete nossa sociedade multicultural pluralista.

Nos cursos de educação para professor, os alunos participam de uma variedade de propostas de problema, atividades críticas de alfabetização antes de eles começarem a planejar e a implementar atividades similares para as crianças com as quais eles trabalham. A narrativa autobiográfica e a pesquisa qualitativa que permeia essa teoria e método começam no início de sua participação e continuam por todo o uso de proposta de problema na alfabetização crítica com alunos jovens em suas salas de aula.

### **APRENDENDO CURIOSIDADE E RESPEITO, O PESSOAL**

As pessoas querem ter seu lugar próprio. Alguns dos professores e professores estudantes adultos com os

quais trabalho têm experiências vividas parecidas com as experiências de diferentes famílias migratórias que mostram o complicado conflito em torno da questão de lealdade familiar. Uma aluna de educação de professores escreveu sobre suas memórias em um item de um jornal:

*A identidade racial tem sido um tema seguido em minha vida. Na primeira década de minha vida, eu não pensava no fato de ser hispânica. Eu era apenas eu. Quando eu me mudei de uma área urbana da costa leste para uma área suburbana, tudo isso mudou. Ser a única hispânica no Jardim da Infância inteiro estava acabando comigo. De repente, eu era “diferente”. Eu aprendi rapidamente o quão cruelmente um diferente pode ser tratado. Meu objetivo para todo aquele ano era fazer tudo o que eu podia para me misturar. Antes, eu sabia que eu tinha começado o processo de esconder quem eu era. Eu mudei o cardápio do meu jantar. Eu parei de falar Espanhol e não ouvia música nem dançava. Eu fingia que a raça era somente a cor da minha pele. Esse processo variava em diferentes níveis de intensidade em diferentes períodos de tempo. Eu me lembro que perto do final da Escola Secundária, havia várias garotas hispânicas na minha turma. Todas elas saíam juntas, mas eu não. Nessa época, minha raça, meus laços culturais eram tão reprimidos que eu não me encaixava socialmente com elas. Ainda hoje, eu não me encaixo completamente nem com minhas amigas ‘brancas’.*

Outra aluna com uma formação diferente escreveu:

*Minhas memórias do Brasil são completamente nubladas, porque minha família e eu imigramos para os Estados Unidos da América quando eu tinha seis ou sete anos de idade. Nós deixamos a maior parte da nossa família no Brasil em busca de uma vida melhor, repleta de oportunidades de riqueza, à procura do ‘Sonho Americano’ alguns podem dizer. Os Estados Unidos não só ofereceram a mim e à minha família o ‘Sonho Americano’, mas também ofereceram alguma confusão. Como uma menina jovem em um esforço para assimilar a cultura da qual agora fazia parte, a cultura americana, eu rejeitei a cultura que antes eu chamava de minha cultura. Essa rejeição veio em forma de silêncio a respeito da cultura brasileira. Um pouco dessa rejeição pode ser atribuída à imagem negativa que os Estados Unidos têm dos países do terceiro mundo.*

*Eu queria rejeitar minha cultura brasileira do feijão e arroz, samba, capoeira e guaraná. Eu constantemente era lembrada de que essa rejeição não seria uma possibilidade. Eu tinha lembranças diárias da minha cultura brasileira, porque era evidente na minha vida em casa. Embora eu tenha aprendido a falar inglês logo depois que cheguei aos Estados Unidos, a língua principal falada em casa era o português. Nossas refeições quase sempre consistiam em feijão, arroz, salada, algum tipo de carne e guaraná. De vez em quando, nós comíamos as refeições mais*

*típicas americanas do McDonald’s e Burger King. Essas constantes contradições eram completamente perturbadoras, mas eu terminei com elas ou achava que tinha terminado até que eu voltei ao Brasil com a Universidade. (Ela continuou a descrever sua dor e confusão com os mal-entendidos de seus novos colegas a respeito de seu povo nativo e seus modos de vida).*

## COMPLEXIDADES PESSOAIS DE PESSOAS MIGRANTES

Os educadores, os professores bem como os pesquisadores são relativamente desinformados a respeito das complexas lutas das famílias de alunos em nossas escolas. Através de várias entrevistas em profundidade, nós aprendemos um pouco sobre a complexa história de Mariam,<sup>1</sup> uma mulher que conheci em Minnesota. Ela, uma somaliana, deu à luz a gêmeos em sua cidade natal na Somália literalmente no meio da guerra civil. Quando ela acordou, depois de quase ter morrido devido às dificuldades no parto, a família de seu marido lhe disse que ambos os gêmeos tinham morrido. Ela finalmente ganhou asilo nos Estados Unidos e doze anos mais tarde, ela se estabeleceu em uma pequena cidade em Minnesota com uma criança em idade pré-escolar e uma criancinha de colo. Ela teve vantagem para seus filhos e vários serviços sociais para as questões de sua saúde que incluíam Desordem do Estresse Traumático. Sua vida era complicada. Então, Ali, um menino de treze anos de idade, foi trazido à sua porta por uma prima que tinha criado o menino no Texas. Esse era um dos gêmeos que ela não sabia que tinha sobrevivido ao seu traumático parto na Somália. A parenta deixou o menino com ela. Ela não tinha informação sobre seus anos passados, sua história, sua vida. Ela não recebia ajuda financeira do pai da criança. E como se pode imaginar, o menino tinha os seus problemas. A vida de adolescente em uma comunidade com uma família que ela nunca tinha visto antes era difícil. Essa família exemplifica as questões de história complexa de um país dividido pela guerra, uma relação contenciosa entre família extensa, questões de criação de filhos, conflitos culturais e idéias equivocadas em um país novo e uma necessidade desesperada de autorização e habilidades de advocacia.

Pa, de Laos, uma refugiada dos campos da Tailândia estava em uma classe de alfabetização familiar, também em Minnesota. Através de entrevistas e seu escrito autobiográfico, nós aprendemos que por toda a sua vida em Laos e mais tarde no campo na Tailândia, ela plantava a comida para sua família. Ela também plantava ervas medicinais e linho para fazer o tecido para confeccionar as roupas. Imagine sua frustração com o clima, o solo e o ecossistema em seu novo lar no nordeste de Minnesota.

Essas histórias não são específicas dos Estados Unidos. Emmanuel nasceu durante a Guerra no Sudão. Na idade de sete ou oito anos, ele foi tirado de sua família e forçado a lutar como um soldado infantil. Alguns anos mais tarde, fugiu para Quênia onde foi adotado por uma organização de ajuda britânica. Ao invés de estar livre do exército, Emmanuel ainda tinha a mentalidade de um soldado e achou difícil se adaptar à sua nova vida convencional e amorosa. “É difícil experimentar o amor quando você nunca o teve” (STAR, 2005, p. 1).

Emmanuel Jal começou a escrever e cantar canções para animar seus colegas de escola. Foi durante esse tempo, como aluno da Universidade de Westminster no Quênia, que a música de Jal ficou conhecida e ele se tornou um astro internacional da música. Ele, ainda era assombrado pelas suas experiências vividas quando criança. Contudo, era completamente otimista a respeito de sua vida e seu futuro. Ele acredita que “As pessoas normais [do Sudão] são da paz” (STAR, 2005, p. 1).

A migração afeta milhões de pessoas por ano de todos os cantos do globo e virtualmente de cada Estado, contudo a análise racional e a discussão política na migração e seus efeitos nas famílias são severamente escassas. Frequentemente, política e fóruns educacionais consideram o tópico da migração politicamente sensível ou esmagador. Como resultado, os países estão despreparados para lidar com os desenvolvimentos recentes na área de migração internacional e, geralmente, tomam decisões relacionadas com a migração de uma maneira desinformada sem o benefício de um diálogo participativo.

Enquanto isso, as crianças estão nas nossas salas de aula e os professores e os educadores não devem supor que “o governo” está tomando conta das necessidades urgentes das famílias. Infelizmente, nenhuma instituição de migração internacional ou mecanismo, administra os direitos das pessoas que se mudam de um país para outro. Em nível nacional, as políticas tendem a focar de forma esmagadora a exclusão legal de migrantes não-autorizados, o que torna urgente a necessidade de se criar uma política para regular esse fenômeno. Por um lado, as tendências da população e da pobreza continuam a separar o mundo em divisões marcantes entre estados pobres, jovens e superpopulosos, por outro lado, estados de população mais idosa e rica. As pressões migratórias somente irão se intensificar, criando a necessidade de um esquema de política migratória, essa necessidade de consideração de política afeta diretamente a educação. (<http://www.eginitiative.org/>)

Especificamente, são as necessidades complexas e forças de pessoas migratórias e a formação contínua e mais pluralista de comunidades que exigem o uso da teoria crítica e alfabetização crítica no planejamento,

implementação e pesquisa resultante em comunidades diversas.

## **CURIOSIDADE E RESPEITO NA SALA DE AULA**

Muitos estudantes de educação para professores com os quais trabalho refletem nos diários pedagógicos sobre as maneiras como sua história e experiências pessoais atuais com diversidade têm o potencial de fornecer algumas pontes significativas para alunos e famílias na comunidade da escola. Certa aluna escreveu no começo de sua experiência de docência em Chinatown, na cidade de Nova Iorque:

*Na primeira reunião matinal, eu ajudei um dos pais a traduzir minhas preocupações cooperativas de professor, pensamentos e respostas às perguntas. No final da conferência, acalmei alguns de seus medos e assegurei que seu filho ou filha estava se saindo bem e iria superar. Uma mãe estava preocupada que sua filha precisava de fonoaudióloga, então nós visitamos o fonoaudiólogo juntas e a ajudei a explicar que sua filha melhorou tanto no ano passado que a terapia não era necessária esse ano. Não é necessário dizer que ela estava muito satisfeita. Fez uma grande diferença poder falar a língua nativa deles e eu realmente estou satisfeita que fui colocada em uma escola bilingüe.*

Algum tempo atrás, estudamos os professores de alfabetização eficientes e (RUMMEL; QUINTERO, 1997) descobrimos que os professores trazem suas experiências passadas e valores e prioridades presentes para dentro das escolas. As crenças dos professores e suas experiências de vida não podem ser separadas do que eles fazem em sala de aula. Educadores importantes mostram interesse e aceitação das diferenças, das culturas e das famílias de muitos alunos. Nós (Rummel & Quintero, 1997) descobrimos que os professores que apóiam as crianças e seu contexto lingüístico cultural na escola têm algumas abordagens comuns de pedagogia. Todos eles exibem uma crença de que é sua responsabilidade encontrar maneiras de prender todos os seus alunos na atividade de aprendizagem. Aceitam a responsabilidade de tornar a sala de aula um lugar interessante e atraente. Trabalham para dar aos alunos a oportunidade de fazer conexões com muitos níveis. Por exemplo, um disse:

*Usar a literatura e a música são outras maneiras de expor as crianças ao material educacional. Ao invés de ler Cinderella de Disney, por que não pegar uma cópia da versão coreana? Isso não somente cria a chance de expor as crianças aos diferentes tipos de literatura, mas também pode conduzi-las a outros tópicos, como diferentes comidas, celebrações, música, vestuário, etc. Para criar pensadores críticos e equilibrados, nós precisamos expor as crianças a mais do que giz num quadro negro.*

Um grupo de alunos de educação para professor leu o livro de histórias *Madlenka* de Peter Sis. A história é sobre uma garotinha chamada *Madlenka* cujo dente está frouxo. Ela visita seus amigos e vizinhos de seu quarteirão para contar a eles. O livro apresenta cada um deles e mostra um pouco sobre sua cultura, língua e costumes. As ilustrações mostram diferentes símbolos, monumentos e locais geográficos que são representativos de países mencionados no livro. No começo do livro, há um mapa de Manhattan que mostra exatamente onde *Madlenka* mora e no final do livro, há um mapa do mundo, mostrando os locais dos países das pessoas com as quais ela interage sem sequer sair de sua cidade. Então, a tarefa era sair da comunidade perto do seu lugar de ensino atual e trazer de volta a informação que poderia estimular experiência de aprendizagem tangível para várias idades de alunos.

Um aluno escreveu depois da experiência:

*Enquanto estava na minha viagem da Madlenka, era quase impossível escapar da arte visual. Eu juntei uma coleção imensa de menus de todos os restaurantes nessa vizinhança. Fui atraído por todos os desenhos e pequenos esboços nas coberturas. Não é o tipo de arte que vai transformá-la num museu, mas ela representa um pedaço pequeno da comunidade. O grafite parece ser a forma de arte mais abundante nessa vizinhança e embora ele possa ser uma amolação, às vezes, um pouco dele é belo e mostra que alguém gastou muito tempo e energia para colocá-lo lá.*

Outra aluna de educação para professores do mesmo grupo, que trabalhava em outra vizinhança na cidade de Nova Iorque, foi dar uma volta no quarteirão e escreveu: “Que incrível que todas essas idéias e conexões estão bem na frente de nossos olhos e nós não as vemos, a menos que alguém nos faça uma pergunta específica de exploração?”

Então ela acrescentou:

*Enquanto estava caminhando, parei para tomar uma xícara de café. Sentei ao balcão e imediatamente notei que duas crianças asiáticas estavam rasgando um papel de construção. Esperei alguns minutos e as assisti com interesse. Então perguntei o que elas estavam fazendo. Elas me disseram que era o aniversário da bisavó delas e “porque ela é velha”, ela gosta desse tipo de coisas velhas. Perguntei qual era a intenção delas e explicaram que não é sempre que se pode ir a uma loja e comprar cartões ou até mesmo papel de carta e as pessoas em Tóquio inventaram uma maneira de fazer papel e que todos os anos aquilo era o que elas faziam como presente para sua bisavó. Uma das crianças apontou para cima do balcão e me mostrou o cartão que elas tinham feito. Lá, bem na frente de meus olhos, estava uma lição de arte/história/geografia culturalmente rica com um produto prático.*

## CURIOSIDADE E RESPEITO DOS PARTICIPANTES

Uma das muitas atividades de proposta de problemas da qual nossos professores estudantes participam na sua jornada de aprendizagem sobre alfabetização crítica, nas salas de aula no começo de sua infância, é uma versão da atividade poética popular “De onde eu vim”, que adaptamos de Christensen (2000). A atividade atinge o objetivo do letramento crítico cuja intenção é reconhecer histórias pessoais como uma forma de aprender com as histórias dos outros e conectar-se a eles.

A atividade para os alunos em curso de formação de professores iniciou a sua reflexão em termos de possibilidades. Eles apresentaram pequenas estrofes de suas próprias poesias como parte de uma conversa complicada sobre conexão com os outros. A atividade foi organizada usando a estrutura de proposta de problema da pedagogia crítica.

<b>Audição:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreva algumas sentenças sobre uma memória de infância que envolva uma família (entretanto você define a família), celebração envolvendo amigos, comida e vizinhança.</li> </ul>
<b>Diálogo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discuta suas memórias com um colega.</li> </ul>
<b>Ação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade “De onde eu sou”</li> <li>1. Faça uma lista de itens encontrados em sua casa: pilhas de jornais, meias sujas, papéis de chiclete, etc.</li> <li>2. Faça uma lista de itens encontrados em seu pátio ou fora de seu apartamento.</li> <li>3. Faça uma lista de itens encontrados na sua vizinhança.</li> <li>4. Faça uma lista de nomes de parentes... especialmente aqueles que ligam você ao passado.</li> <li>5. Faça uma lista de provérbios que você associa com sua família.</li> <li>6. Faça uma lista de nomes de comidas e pratos que lhe lembrem reuniões familiares.</li> <li>7. Faça uma lista de lugares onde você guarda suas memórias de criança.</li> </ul>
<b>Diálogo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Discuta suas listas.</li> </ul>
<b>Ação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escreva um poema... “Eu sou de”</li> <li>Leia para todos.</li> <li>Tente com as crianças em suas aulas.</li> </ul>

Alguns exemplos dos poemas dos professores estudantes mostram a amplitude da experiência pessoal a qual eles poderiam construir seu “conectando com os outros” no seu ensino.

*Eu sou de um país de ilha pequeno.  
Eu sou de Taiwan.  
Eu sou de uma família adorável.  
Eu sou de comida deliciosa de Taiwan.  
Ma Po Tofu, Chow Mein, Spring Roll, Steamed  
Dumplings  
A vovó é boa cozinheira.  
Nós a visitamos com muita frequência.  
Eu queria saber por que a vovó não podia ler o  
jornal.  
Eu a ensinei ㄅㄆㄇㄏ quando eu estava na primeira  
série.  
Eu a ensinei a escrever o seu nome 袁黃逢妹.  
Eu também queria saber por que o nome da vovó tem  
quatro caracteres.  
Ela explicou que as mulheres da sua geração  
levavam o sobrenome de seus maridos no seu nome.*

\*\*\*\*\*

*De onde eu sou é Jerusalém, mar menina falante,  
Nasci de parteiras.  
De onde eu sou mãe e pai.  
Falou um com o outro em uma língua estrangeira é  
De onde eu sou.*

\*\*\*\*\*

*Eu venho de álbuns de fotografias cheias de  
memórias.  
de parentes em um longe e distante lugar.  
Eu sou das histórias e canções de Gyiagyia,  
de spanakopita, cordeiro assado e biscoitos feitos  
com amor.  
Eu sou a irmã caçula de Nick  
e  
sonhos e esperanças de Mamã e Papai.  
Eu sou de uma família infiltrada em cultura e  
tradições  
De um povo abençoado com fé, orgulho e amor.  
Eu sou de trabalho duro e determinação,  
de luta e sucesso.  
Eu sou de uma família de imigrantes.*

\*\*\*\*\*

*Eu sou de Halmoni, sete eemoes, três samchons, uma  
lista infinita de tricô de primos, pais adoráveis, uma  
família musical, uma simples e feliz família de três  
pessoas que eu agora desejaria ter novamente.  
Eu sou do afetuoso “mani muk uh’s” de eemo e halmoni,  
“mooh uhs eedun yul sheem hee hae”, “neehahrahwoo”  
de meu halahbuhjee, e as palavras confortantes de  
meus pais “Eu te amo woo ree ddal”  
Eu sou de uma herança coreana tradicionalmente rica  
e historicamente diversa, de Koguryo até a Dinastia  
Shilla, Princípios Confucianos, um povo uma vez  
oprimido que apareceu para se tornar uma nação  
globalmente reconhecida.*

\*\*\*\*\*

*Eu sou de frases “Ay bendito”, “Ave Maria”  
e “Dios te bendiga hijita”  
das frases da mãe e do pai  
que eu ouvia quando eles estavam felizes e furiosos  
Eu sou do “Si Dios quiere,” e “Portate bien”  
conselhos que são lembretes diários das minhas  
origens humildes  
de quem sou eu, de onde eu vim e em que eu acredito.*

Nós continuamente discutimos por que e como nossas histórias são importantes no nosso ensino e na nossa pesquisa. Moll, Gonzalez, e Amanti (2004) escrevem que “O uso das abordagens pedagógicas tradicionais de aprendizagem em escolas públicas ameaça a estrutura cultural e conflitos com identidade cultural...” (p. 82). Liz Brooker (2002) estudou os padrões pedagógicos de famílias de Bangladesh e comparou-os com os padrões pedagógicos nas famílias nativas britânicas e aqueles dos programas nos anos iniciais em uma escola de qualidade. Ela achou que as crianças de Bangladesh não tinham um “mundo infantil”. Elas são usadas para interações entre as gerações nas suas famílias e quando a aprendizagem específica é exigida é através de métodos de repetição. Antes das crianças irem para a escola pela primeira vez na idade de 4 ou 5 anos, suas mães dizem para elas “sentarem quietas e estudarem muito” (Brooker, 2002). Isso interfere diretamente com umas das mais consistentes expectativas colocadas nas crianças primárias nas culturas ocidentais que está ativamente engajada (verbalmente e cinestésicamente) na sua aprendizagem. Sua pesquisa desafia os pedagogos da Educação Infantil para prover conexões diárias, humanas e pedagógicas para todos os alunos.

Contudo, a educação de professores em questões culturais não se encerra por aqui. Os professores devem entender os pais dos alunos, cujas histórias sociais e culturais são frequentemente muito diferentes daquelas dos professores. Os educadores devem ter responsabilidade para participar na sua sala de aula recentemente composta e a cultura escolar que agora envolve pessoas de muitas culturas. Foi a prática no passado para produzir um documento que detalhasse os contextos nos países de origem dos alunos e isso mostra modos para adaptar o currículo. Esta informação é vital, mas não é posta em uso adequadamente. Um documento que fica estagnado em uma sala de funcionários é insuficiente. As informações devem ser compartilhadas, com fatos históricos e história pessoal de forma que pedagogos possam se conectar com o conhecimento e possam pôr isto em prática imediatamente. Educar nos dias de hoje é uma experiência em dissonância entre duas forças: por um lado, uma tendência à homogeneização global que aproxima mais do que nunca as pessoas e países e, por

outro lado, a afirmação do que é específico e particular. Essa tensão, obviamente, tem implicações para decisões sobre o ensino: estamos preocupados com a educação do cidadão por uma cultura globalmente padronizada ou por uma identidade cultural particular. Por que não estamos preocupados com ambos? Nenhum de nós vive ou trabalha em isolamento e nós extraímos nossa inspiração de uma comunidade mundial.

O que nós chamamos de familiar é construído em camadas para uma estrutura conhecida tão profundamente que não é dado valor a ela e é virtualmente impossível observar sem a ajuda de contraste. Assuntos de encontros familiares em um cenário estranho é como voltar em um segundo circuito de uma faixa de Möbius e chegar à experiência do lado oposto. Visto de um ponto de vista contrastante ou visto de repente pelos olhos de um estranho, os próprios padrões familiares da pessoa podem ficar acessíveis à escolha e à crítica. Ainda com outra declaração, o que parecia radicalmente diferente é revelado como parte de um espaço comum (BATESON, 1994, p. 31).

A seguir, um pequeno excerto de um estudo de caso que ilustra não somente os temas como eles emergem na sala de aula na tenra infância, mas também os aspectos da teoria crítica – histórias participativas, múltiplas formas de conhecimento e ação transformativa. Conforme Bruner (1990) nos lembra, uma maneira que nós aprendemos é através das histórias das outras pessoas e das nossas próprias histórias para entender culturas e construir relações. Esses excertos de estudo de caso mostram algumas das interações em uma de muitas salas de aula onde esse tipo de currículo foi implementado.

### **ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA EM AÇÃO – CONECTANDO-SE COM OS OUTROS**

A sinopse seguinte é de um estudo de caso de um estudante de educação de professores implementando uma alfabetização crítica para um grupo de primeira série no Brooklyn, em Nova Iorque. Essas descobertas estão resumidas de acordo com a seqüência de atividades do modelo pedagógico: Audição, Diálogo, Ação. Esse estudo de caso ilustra a importância da história pessoal, de aprendizagem e na conexão com os outros.

Os participantes eram de uma sala de aula de crianças da primeira série, de uma variedade de culturas morando na mesma vizinhança no Brooklyn em Nova Iorque. Algumas crianças eram imigrantes recentes nos Estados Unidos e poucas tinham se mudado para Nova Iorque de um estado diferente. Um número de alunos eram bilíngües, falantes de Inglês/Espanhol. Observações e entrevistas contínuas por mais de três meses revelaram que as crianças eram curiosas, ativas e particularmente, gostavam de atividades de alfabetização. Muitas apreciavam as lições centradas

na arte visual e música. Algumas eram interessadas em conceitos matemáticos e atividades centradas na coleta de dados.

#### **Audição:**

A professora estudante começou a aula perguntando às crianças se elas ou membros de suas famílias eram de outros países. Ela mostrou um mapa mundial. Conforme as crianças nomeavam um país ou lugar em que sua família morava ou tinha morado no passado, elas iam até o mapa e colocava sobre esse país um papel adesivo com seu nome. Então o professor leu a história *Madlenka* de Peter Sis, exposta anteriormente.

#### **Diálogo:**

A professora aluna conduziu a discussão fazendo perguntas às crianças sobre a história, tais como: O que *Madlenka* viu na sua caminhada pelo bairro? Que coisas ela estava aprendendo com seus amigos?

Uma discussão então foi desencadeada sobre quem as crianças conheciam nas suas comunidades. Depois de começarem a nomear vendedores e vizinhos familiares, a professora lembrou-as que alguns dos personagens na história *Madlenka* eram de lugares específicos. Por exemplo, o padeiro era da França e o verdureiro era da América do Sul. A professora perguntou se alguém conhecia um padeiro que não fosse da França. Ela também perguntou se alguém tinha um amigo da América do Sul que tinha uma profissão diferente da do verdureiro.

Várias crianças conheciam padeiros do México, de Israel e do Mississipi. Ela continuou com todos os vendedores representados na história *Madlenka*, escrevendo o tempo todo num quadro grande as categorias de vendedores e os diferentes países de onde eles vinham, que eram conhecidos das crianças.

Esse é um exemplo de teoria crítica e alfabetização crítica. A professora estava usando o conhecimento experimental das crianças, o livro de contos que elas adoraram e fazendo perguntas críticas para dar às crianças oportunidades de explorar estereótipos e modos de evitá-los.

A professora aluna escreveu uma reflexão sobre isso em seu diário:

*Eu acho que usar Madlenka como parte da experiência de leitura de uma criança poderia também evocar conexões pessoais para as crianças e poderia ser usada como trampolim para a escrita. Uma vez que nós estamos vivendo em uma sociedade multicultural, especialmente aqui na Cidade de Nova Iorque, este livro descreve culturas diferentes. Ao olhar para o livro em aula, minha atenção e interesse pessoal dobraram quando eu vi o vendedor de jornal índio. Eu me senti descrita. Esta conexão pessoal age como um trampolim para futuras experiências de aprendizagem na escola, tais como escrever.*

É freqüente você ver vendedor de jornal índio, um lojista asiático e um dono de mercearia latino-americano. Minha reação inicial quando vi este livro, como um adulto, foi pensar nos estereótipos, entretanto, me convenci a dar um passo mais adiante e tentar olhar para o livro objetivamente, pensando no ponto de vista de uma criança. Pensei que embora este livro pudesse representar esses estereótipos, ele representa uma realidade que é vista freqüentemente aqui na cidade de Nova Iorque e não pode ser negada.

A professora estudante continuou a implementar atividades de ação com as crianças durante o tempo escolhido:

#### **Ação:**

1. No centro, havia materiais (caixas de papelão, cola, tinta, etc.) para as crianças criarem lojas e vendedores de acordo com suas preferências. Uma cópia de *Madlenka* de Peter Sis estava disponível junto com as régua e manipuladores de matemática para fazer mapa conforme foi visto no livro de contos. Outro centro consistiu no livro de contos de “Quem quer que você seja”, de Mem Fox. Este livro de contos ilustra diferenças de características físicas, idiomas, vestuário, comida, e abrigo para crianças, ao redor do mundo e, ao mesmo tempo, enfatiza as características humanas que todas as crianças – todos os humanos – têm em comum. Materiais de arte e livros de geografia, espelhos de mão e materiais de redação para as crianças explorarem suas próprias origens e as dos seus amigos. Alguns criaram auto-retratos para a parede do “*Quem Somos Nós*”, para a sala de aula.
2. Usando um mapa mundi, a professora estudante trabalhou com grupos pequenos de crianças em uma atividade de poesia “De onde eu sou”. A professora começou perguntando para algumas meninas o que elas achavam que era um poema. Uma disse “é como uma canção, rima”. Outra acrescentou “sim, é como uma história, mas rima”. A professora lhes falou então que ela ia ler um poema que tinha escrito sobre de onde ela era, sobre a casa dela. Quando ela leu, as crianças escutaram atentamente.

*Eu sou do confortável sofá de couro preto, das revistas-Filmfare, Filme, Sociedade, dos filmes indígenas que me levavam para outro mundo, e ah, o mais importante, da música hindu que sempre enchia o ar.*

*Eu sou de ruas congestionadas, vendedores ambulantes vendendo roupas, acessórios e castanhas de água que davam um doce aroma às ruas.*

*Eu sou de restaurantes fast foo, das lojas em todos os cantos da rua, das padarias que vendem pão doce e bolos de frutas cremosos.*

*Eu sou da vovó que teve um modo especial de mostrar a cada um de nós que éramos o neto favorito dela.*

*Eu sou de “tenha sempre senso de humor- esta é uma das coisas mais valiosas que você pode ter na vida”.*

*Eu sou do dal caseiro de minha mãe, arroz, paner e rot.*

*Eu sou de diários escondidos na pilha de livros em minha escrivaninha, das cartas e fotografias escondidas em plásticos dentro das minhas gavetas.*

A professora estudante informou:

*Quando eu disse que era de “padarias que vendem pão doce e bolos de frutas cremosos”, as meninas disseram: “humm! “ Então perguntei-lhes o que elas tinham ouvido. S. excitada, disse: “você é de ruas e cinemas abarrotados!” O. acrescentou: “pão doce” L. disse: “você é do arroz de sua mãe.” Eu falei então que ia representar algo que gosto de fazer em casa e fingi que estava lendo um livro. Elas disseram: “você está lendo.” Eu falei que nós íamos nos revezar e elas representariam algo que gostassem de fazer em casa e assim, nós faríamos então nosso poema em grupo. O. pensou por um momento e hesitou antes de que ela começasse. Ela então fingiu ler um livro S. e L. disseram: “você está lendo um livro” e O. disse que “sim” L. representou acariciando um gato. Nenhuma de nós poderia adivinhar o que ela estava fazendo e finalmente ela disse: “eu estou acariciando um gato!” “S. então falou: “como você pode estar acariciando um gato?” L. disse: “bem, isso é o que eu faço em casa e isso é de onde eu sou. S. representou assistindo à televisão e O. adivinhou o que ela estava fazendo. S. então disse “Eu estou assistindo TV em casa.” Eu escrevi todos os seus pensamentos: Nós então lemos o poema juntas e depois para a classe inteira.*

A professora estudante explicou que tinha sido apoiada pelo professor colaborador, o mentor dela, para criar essas lições que são muito centradas na criança. Ambos concordaram que aquele método possibilita às crianças a chance para expressar as suas próprias visões e opiniões. O auto-retrato também foi relacionado à valorização da diversidade, porque as crianças discutem que ninguém realmente é ‘branco ou preto’. Então, criam os seus auto-retratos com papel de construção cultural especial feito para ser usado para representar cores de pele diferentes. Além disso, o mentor, o professor colaborador e a professora estudante documentaram que através dessas séries de atividades, o conteúdo dos assuntos de estudos sociais, alfabetização, matemática e arte foi trabalhado.

Ela escreveu:

*O que cada criança tem a dizer é avaliado.. Há muitas chances para discussões em aula e outras atividades de classe foram integradas nessas séries de atividades de proposta de problema “Conectando-se com os Outros”.*

Lingüista e antropóloga, Mary Catherine Bateson (2004, p. 52) afirma,

*Nós vivemos hoje com representações múltiplas, alguns de nós chamam ciência, alguns de nós chamam arte, precisa, abstrata, vívida, e evocativa, cada um propõe conexões novas... Os seres humanos constroem significados como as aranhas fazem teias – ou como enzimas apropriadas fazem proteínas. É assim que nós sobrevivemos...*

Gosto da metáfora de teias para os significados que nós humanos fazemos. Elas são fortes e resilientes e podem acomodar mudança. Gosto de pensar em alfabetização e idioma, dois dos aspectos importantes de toda aprendizagem, como uma estrutura potencial para professores, pais e famílias, bem como para os bons amigos que apóiam a aprendizagem de todos nós. A aprendizagem tem que incluir o velho (conhecimento que vieram antes) e tentar incluir as novas, criativas e ainda não concebidas formas de conhecimento e habilidades.

Assim, os sucessos pequenos não podem ser negligenciados embora eles necessariamente não possam ser generalizados. Há alguns aspectos para se obter implicações e lições para aprender com este trabalho. Para concluir, apresento este bilhete, que recebi recentemente de um professor que participou do primeiro ano do estudo:

*Eu estava em sua aula de Currículo e eu ainda estou lecionando no programa pré-escolar no Harlem. Tenho usado a sua abordagem de proposta de problema com as crianças. A interação é muito dinâmica e significativa para as crianças e para mim.*

*Queria compartilhar com você como esta abordagem (adaptada para pré-escolares, claro) afetou um de meus alunos. Essa criança tem quatro anos. Ela é uma estudante de inglês como segunda Língua que foi diagnosticada como muda seletiva, aos 3 anos de idade Quando as aulas começaram em setembro, ela mal falava. Não dizia bom dia, não participava de atividades e não se relacionava com os colegas Através da abordagem de proposta de problema com livros ela está conseguindo se relacionar e se expressar verbalmente. Ela floresceu! Eu estou maravilhada.*

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. **Borderlands: The new mestiza = La Frontera.** San Francisco: Spinsters/Aunt Lute Press, 1999.

BATESON, Mary C. **Willing to learn: Passages of personal discovery.** New York: Steerforth, 2004.

BATESON, Mary C. **Full circles, overlapping lives.** New York: Ballantine Books, 2000.

BATESON, Mary C. **Peripheral visions: Learning along the way.** New York: Harper Collins, 1994.

BROOKER, L. **Starting school: Young children learning cultures.** London: Open University Press, 2002.

BRUNER, J. **Acts of meaning.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

CHRISTENSEN, L. **Reading, writing, and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word.** Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2000.

DELPIT, L. **Other people's children: Culture and conflict in the classroom.** New York: New Press, 1995.

FREIRE, P. **Teachers as cultural workers.** Boulder, CO: Westview Press, 1998.

MOLL, L. C., Gonzalez, N. and Amanti, C. **Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms.** New York: Lawrence Erlbaum, 2005.

MOLL, L. Funds of knowledge: A look at Luis Moll's research into hidden family resources. **CITYSCHOOLS**, v. 1, n. 1, p. 19-21, 1994.

QUINTERO, E.; MACÍAS, A. H. To participate, to speak out A story from San Elizario Texas. In: MARTIN, R. (Ed.). **On equal terms: Addressing issues of race, class and gender in higher education.** New York: State University of New York. 1995.

QUINTERO, E. Young Children and Story: The path to transformative action. In: STEINBERG, S. (Ed.). **Diversity: A Reader**, NY: Peter Lang, 2008.

QUINTERO, E. Magic and risk: Lessons for the future. In: WEINSTEIN-SHR, G.; QUINTERO, E. **Immigrant Learners and their Families: Literacy to connect the generations.** Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Data Systems. 1994.

RUMMEL, Mary K.; QUINTERO, Elizabeth P. **Teachers' reading/teachers' lives.** New York, NY: State University of New York Press. p. 165.

SIS, P. **Madlenka.** New York: Farrar, Straus and Giroux, 2000.

STAR. Who stays? Who goes? Who decides? In: **The National Newsletter of STAR**, p. 1-2, 2005.

## NOTA

<sup>1</sup> Todos os nomes foram mudados para proteger a privacidade das pessoas.