



## Sobre viver e aprender

Maria Francisca Mendes

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Escola Municipal Luiz Delfino

(francis.mendes@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho analisa histórias e identidades inscritas no cotidiano de uma turma de escola pública do Rio de Janeiro, composta por 24 crianças moradoras da Rocinha, com idades entre 9 e 12 anos, e que não se alfabetizaram no período considerado apropriado. Necessário se fez ressignificar o aprender e significar o mundo em que viviam contribuindo para o estabelecimento da auto-imagem positiva na medida em que se perceberam sujeitos ativos, protagonistas de ação, autores de história e construtores de conhecimento. E isso foi possível através de projetos com livros de literatura, produção escrita de diários e registro fotográfico de vivências sociais e culturais.

**Palavras-chave:** alfabetização, literatura, fotografia.

**Abstract:** This work analyses histories and identities that belong to the every day of a public school classroom from Rio de Janeiro, composed by 24 children living in Rocinha, with ages between 9 and 12 years and were not alphabetized in the period considered appropriate. It was necessary to reframe the learning and give new meaning to the world they lived, contributing to the establishment of a positive self-image as they noticed themselves as being active people, actors of action, story writers and builders of knowledge. And this was possible through projects with literature books, writing production diaries and photographic record of social and cultural experiences.

**Keywords:** Literacy, Literature, Photography.

### Introdução

Para que las palabras duren diciendo cada vez cosas distintas, para que una eternidad sin consuelo abra el intervalo entre cada uno de sus pasos, para que el devenir de lo que es lo mismo sea, en su vuelta a comenzar, de una riqueza infinita, para que el porvenir sea leído como lo que nunca fué escrito... hay que dar las palabras que hemos recibido (Larrosa, 2003: 117).

Ainda pequena, criada pela avó paterna, descobri o quão triste era não saber ler nem escrever. A tristeza era propriedade minha, não da avó que, feliz, assinava seu nome sem esquecer-se de nenhuma letra. Ela nada lia, mas costurava como ninguém; era a melhor no ofício e a mais respeitada em seu saber; um saber conquistado na lida diária da roça, quando pequena, e que retirou-lhe a oportunidade dos estudos formais. No entanto, sempre valorizou a escola: cedo, aprendi a ler e a escrever e, assim, os segredos escondidos nas palavras e entre elas. No caminhar da juventude, já havia decidido o meu futuro: seria professora de alfabetização.

A intenção deste texto é poder refletir sobre o trabalho de alfabetização, com uma turma de crianças repetentes, a partir das experiências partilhadas entre a professora e seu grupo. Enquanto a turma aprendia a ler e escrever, a professora também escrevia para aprender sobre o fazer. Havia dois grandes objetivos a serem alcançados: a



apropriação da leitura e escrita e a maior aproximação com a realidade da qual as crianças faziam parte: sendo moradoras da Rocinha<sup>1</sup>, uma comunidade do Município do Rio de Janeiro, estudavam em outro bairro. A questão da leitura e da escrita mostrava-se desafiadora na medida em que as crianças não estavam alfabetizadas, além de necessitarem apoderar-se da língua em seu sentido mais amplo.

A aproximação com a comunidade representava um outro aspecto importante a ser conquistado para que a aprendizagem pudesse fluir com real significação: “a seleção do currículo, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola” (Gimeno Sacristán, 1995: 98). Acredito que seja difícil pensar um aprender sem que se efetive uma relação mais próxima com a realidade das crianças. Assim, torna-se necessário manter um diálogo constante entre criação e vivência. Leitura e escrita, impregnadas pela diversidade de experiências sociais e culturais, revelavam sujeitos autores e produtores de uma aprendizagem contextualizada e repleta de significados.

Uma professora que gostava de escrever acabava por estimular nas crianças o mesmo desejo: essa, a grande pretensão. Ainda mais quando a turma – composta de 12 meninos e 12 meninas, com idades entre 9 e 12 anos – percebia-se diante de tantos obstáculos na relação com a língua materna. Começamos um caminhar por diferentes trilhas nas quais o percurso simbolizava tanto quanto a chegada. Um caminho construído nas pegadas e rastros deixados pelas vivências que se materializavam através das falas e escritas de cada um e de todos.

E, se a lida era com palavras, faladas ou escritas, o objeto primordial da reflexão deveria ser a pessoa que falava e seu discurso. Esse sujeito, para Bakhtin (1998: 135), “é um homem essencialmente social, historicamente concreto e definido e seu discurso é uma linguagem social”. Foi preciso lidar com ações, pontos de vista e significados entremeados de ideologia. Assim se revelava cada personagem: com sua posição

---

<sup>1</sup> Considerada uma das maiores favelas do Brasil, com mais de 100 mil moradores, enfrenta problemas como a violência dos conflitos entre traficantes, e destes com a polícia; além da ocupação desordenada de áreas de risco e de preservação ambiental. Transformada em bairro, em 1993, conta com escolas públicas, jornais comunitários, linhas de ônibus, lojas comerciais, escola de samba, entre outros. A entrada da comunidade passa por um processo de urbanização com as fachadas das casas sendo coloridas e a inauguração de passarela projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer (Fonte: <http://www2.rio.rj.gov.br/governo/rocinha.cfm>).



ideológica e suas palavras, que poderiam ser contestadas, refutadas, aceitas, porém, jamais desconsideradas.

Inicialmente, este texto analisa a importância das Salas de Leitura nas escolas públicas e experiências curriculares de leitura e escrita vividas com a turma e mediadas, também, pelo livro literário. Em seguida, aborda o projeto de trabalho *Foto-grafias* e parte dessa produção significativa na constituição da autoria. A conclusão remete ao pensar de narrativas nas quais as crianças se descobrem aprendizes e autoras de escrita.

### **As salas de Leitura e o prazer de ler**

As Salas de Leitura das escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro surgiram em 1985, em substituição aos espaços de Mídias e Bibliotecas Escolares, com a finalidade de ressignificar práticas visando a uma nova dimensão pedagógica centrada na maior democratização do acesso aos diversos meios de informação e comunicação. O livro – considerado principal agente educativo – começou a interagir com outros portadores de textos, como televisão, rádio, jornal etc. Atualmente, esses espaços possuem um acervo de qualidade recebendo verbas periódicas para a aquisição de novos exemplares nos Salões do Livro e Bienais.

Na medida em que discursos enfatizam o enfraquecimento/desaparecimento do livro diante do surgimento das mídias eletrônicas, considero importante parar um pouco esse tempo acelerado de mudanças incessantes – quando não, descartáveis – para pensar crianças e professores nas relações estabelecidas com o livro, a promoção da leitura e a formação de leitores. Não se pode perder de vista a urgência da compreensão de que é na escola que as crianças das classes populares têm maior acesso aos livros. Nesse aspecto, as Salas de Leitura incorporam o pensamento de Silva (1999: 30):

Todo professor é um livro e, conseqüentemente, uma promessa de leitura para seus alunos. A questão é saber se esse livro se renova e se revitaliza na própria prática do ensino; de que maneira esse livro se deixa fruir pelos alunos-leitores e se esse livro se abre à reflexão e ao posicionamento dos leitores, permitindo a produção de muitos outros livros.

Nos primeiros meses de 2009, a Prefeitura do Município do Rio de Janeiro lançou o projeto “Rio, uma cidade de leitores” com o objetivo de estimular o prazer pelo ato de ler não somente nas escolas, mas na cidade de um modo geral. Há alguns anos, nós, professores da rede, já vínhamos recebendo cartões para a aquisição de livros



de literatura diretamente nas livrarias. Atualmente, esse processo foi intensificado com a escolha dos títulos feita também por votação na Internet.

Com relação especificamente à turma em processo de alfabetização, a literatura esteve presente no dia-a-dia da sala, através de empréstimos diários e da troca de informações entre as crianças, que sempre faziam questão de tecer comentários a respeito dos livros escolhidos. Para Benjamin (1984: 78), a criança, ao ler, “mistura-se com os personagens de maneira muito mais íntima que o adulto. O desenrolar e as palavras trocadas atingem-na com força inefável, e quando ela se levanta está envolta pela nevasca que soprava da leitura”.

Com o objetivo de incentivar a leitura não como um hábito, mas como um prazer, procurei ler, em capítulos diários, *Uma história de futebol* (Torero, 2001) – um estrondoso sucesso pois estávamos em ano de Copa do Mundo. Em seguida, foi a vez de *O pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2002); e o grupo, emocionado, pode ver que professora também chorava (e muito!). Já havíamos combinado a próxima leitura: *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos. O grupo estava curioso para descobrir se a professora choraria outra vez. Certamente!

Para tornar-se um leitor, é necessário penetrar no mundo dos textos, tê-los à disposição, formar expectativas e formular hipóteses onde o verbal e o não-verbal colaboram na construção de sentidos. A leitura é, portanto, um processo: o processo de formar o leitor crítico, aquele que tem o direito de indagar, questionar, negar, discordar. Bakhtin (2000: 350) acentua que, “se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica”. Diante disso, a sala de aula passou a ser espaço de oralidade, de trocas, de conhecimento e reconhecimento de identidades e autorias. O projeto destacado a seguir permite pensar o processo da criança em tomar a língua como sua propriedade.

### **Projeto Foto-grafias**

Com o objetivo de intensificar ainda mais o diálogo com a realidade das crianças surgiu o projeto *Foto-grafias*. As abordagens se concentraram sobre a Rocinha viabilizando conhecer os múltiplos sentidos de inscrição dos moradores, entre os quais, as crianças da escola. A proposta convidava o grupo a uma apresentação visual dos locais na comunidade que fosse significativo para cada um. De posse da máquina



fotográfica, as próprias crianças organizaram-se em pequenos grupos na comunidade e começaram a fotografar. A revelação do filme mostrou uma poesia de cores nas casas, ruas, lajes e no verde de uma paisagem retratada como parte integrante do cotidiano de quem vivia na Rocinha. O passo seguinte foi o de complementar escolhas justificando-as através do texto escrito.

O conjunto de *foto-grafias*, quando exposto no mural do corredor da escola, pode ressignificar entendimentos sobre uma comunidade que enfrentava, ao longo de anos, crescentes situações de violência e opressão; um espaço que era a referência de vida e infância da grande maioria das crianças e funcionários adultos da escola. Estabeleceu-se um elo de ligação, onde o cotidiano da comunidade passava a dialogar com o cotidiano escolar. A escola abrindo suas portas para uma relação bem maior: uma relação de encontro e não mais de isolamento ou distanciamento.

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e portanto a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível (Kossoy, 2001: 155).

A construção coletiva das visualizações permitiu imprimir novos significados ao ato de contemplar. Perceber as entrelinhas das imagens, o não-dito das cenas, era poder estar constantemente exercitando o interpretar, o desvendar de uma cultura. Histórias se presentificavam através de uma coleção de fotos que, igual a um livro quando relido, sempre apresentaria um fato novo, um detalhe que passara despercebido, uma narrativa que continuava sendo grafada. Evidenciava-se, assim, o caráter polissêmico da fotografia: uma mesma imagem permitindo diversas interpretações.

Destaco algumas das escritas sobre as fotografias tiradas: já não havia mais o receio de escrever e inscrever-se nas linhas do papel: “A foto que eu tirei foi da Pedra da Gávea. Sabe por quê? Eu gosto dela porque eu vou na minha varanda e olho bastante e penso na minha vida. Ela é muito grande e meus colegas já foram lá e me falaram que é muito bom. Um dia, eu também vou lá” (Gabriela); “Eu gosto desse lugar porque eu posso soltar pipa, andar de bicicleta e fazer muito mais coisas. Essa é a minha área de lazer para eu brincar com meus amigos. Tem um pé de jamelão, muitos pés de jaca e de mamão” (Daniel); “Eu escolhi esse lugar porque ele é maravilhoso e lindo. Eu adoro



muito e passo o dia olhando da minha janela e fico pensando na vida, o que quero para a minha vida quando crescer” (Samara).

### **Marcas de saberes sobre viver e aprender**

A provocação desse texto estava em desnaturalizar a realidade reconhecendo a criança enquanto sujeito de discursos, decisões e atitudes diante das vivências cotidianas; um ser que pensa, age, fala, e essa fala sempre tem muito a dizer. Propiciar o descortinar das vozes e, acima de tudo, o espaço da escuta tornou-se significativo para a compreensão da construção social e histórica da infância e do sujeito-autor na relação com a língua escrita e na continuidade do processo de constituição identitária. Desconsiderar o papel ativo da criança nessa construção é impossibilitar a legitimidade de sua assinatura: marcas da presença, competência e identidade. Da mesma forma, essa narrativa assumiu o caráter investigativo ressaltando a necessária e produtiva articulação entre teoria e prática, visando não só a formação, mas a transformação da professora.

A escola pode ser espaço de escrita com real sentido de comunicação; assim, um ato solitário converte-se em diálogo com o outro. Histórias e identidades inscritas no cotidiano de uma turma possibilitaram ir além das análises da construção e reconstrução de saberes pedagógicos favorecendo uma interlocução mais ampla com a diversidade social humana da escola que partilha acontecimentos, rotinas, emoções – vida! – num terreno fértil de relações. As narrações representam não somente uma trajetória individual, mas o descortinar de tramas coletivas fundadas na relação de alteridade; os discursos acentuam-se pela presença da multiplicidade de vozes que emergem da realidade educativa.

Os pequenos jovens compreenderam que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002: 25-26); e puderam significar o mundo em que viviam contribuindo no estabelecimento da auto-imagem positiva na medida em que se perceberam sujeitos ativos, protagonistas de uma ação, autores de história e construtores de conhecimento. Na dimensão poética das criações, na diversidade de linguagens



apropriadas, na sensibilização de olhares e escutas, aprendemos e nos conhecemos ainda mais. Conquistamos autonomia, autoria e reconhecimento.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail (2000), *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes.

— (1998), *Questões de literatura e de estética*, São Paulo: Hucitec.

BENJAMIN, Walter (1984), *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Summus.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995), “Currículo e Diversidade Cultural”, in Tomaz Tadeu SILVA e Antônio Flávio MOREIRA (orgs.), *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, Rio de Janeiro: Vozes, pp. 82-113.

KOSSOY, Boris (2001), *Fotografia & História*, São Paulo: Ateliê Editorial.

LARROSA, Jorge (2003), “Dar a leer... quizá – Notas para una dialógica de la transmisión”, in Eliana YUNES e Maria Luiza OSWALD (orgs.), *A experiência da leitura*, São Paulo, Edições Loyola, pp. 117-131.

—, (2002). “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, pp. 20-28.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine (2002), *O pequeno príncipe*, Rio de Janeiro: Agir.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1999), *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*, São Paulo: Ática.

TORERO, José Roberto (2001), *Uma história de futebol*, Rio de Janeiro: Objetiva.

