

OS SENTIDOS DA LEITURA E DA ESCRITA PRESENTE NAS FALAS DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUBÚRBIO CARIOCA

*Izabel Cristina Costa de Faria*¹

Eixo temático: 3. Alfabetização, diversidades e inclusão

Resumo: Este artigo busca refletir sobre os sentidos atribuídos à leitura e à escrita por crianças de uma classe de alfabetização em uma escola pública do subúrbio carioca. Representa um pequeno recorte de uma pesquisa sobre formação continuada de professores alfabetizadores. O objetivo desta pesquisa é investigar, a partir dos discursos das crianças em processo de alfabetização, os sentidos construídos por estas, sobre a leitura e a escrita, utilizando o diário de bordo de uma professora-pesquisadora. Adoto como perspectiva epistemológica-política-metodológica, os estudos do campo do cotidiano (CERTAU, 1994; ALVES, 2019; OLIVEIRA, 2019). As reflexões tecidas neste trabalho indicam que as crianças deixam pistas da importância que a leitura e a escrita têm para compreender e inscrever-se no mundo.

Palavras-chaves: Alfabetização Discursiva; Periferias; Cultura e Práticas de Letramento; Cotidianos .

Para início de conversa ...

Na atualidade o sistema educacional vem passando por intensas transformações impulsionadas pelas demandas sociais, tecnológicas e econômicas. No entanto, velhos-novos problemas ainda persistem na educação brasileira: a evasão, baixos salários e desvalorização dos docentes, entretanto um, nos soa mais inquietante: a dificuldade em alfabetizar as crianças das classes populares. A crescente mercantilização da educação (LEHER, 2010) representada sob diferentes nuances no sistema educacional brasileiro, tem nas avaliações de larga escala uma de suas facetas mais excludentes.

¹Doutoranda em Educação pela UFRJ. Pesquisadora do GEPASEA – UFPA. Professora da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro. Contato: izabel.cfaria@rioeduca.net

Como apesar de tantos esforços dos governos, dos professores e de recursos financeiros “ditos suficientes” continuamos a amargar esses resultados? Por que a escola pública é o lócus desse fracasso? De quem é a culpa? Dos professores? Das avaliações que não dão conta de todo o processo de alfabetização? Essas questões são sempre levantadas quando há divulgação dos indicadores da alfabetização. Todas essas perguntas não deixam de ser relevantes, entretanto as formas de responder a elas e as ações para equacionar essas questões, vêm se voltando para o movimento de considerar movimentos “salvadores” e “milagrosos”. Nesse cenário em que os sentidos da alfabetização nas escolas públicas são construídos o lugar das “incapacidades”, “do nível baixo” e de tantos outros “nãos”, esta pesquisa busca investigar em um diário de bordo os registros e impressões que possam nos desvelar quais são os sentidos atribuídos à leitura e à escrita pelos meninos e meninas de uma escola pública do subúrbio carioca. Acredito que ao conhecermos suas intenções, (des) atenções, (im) possibilidades e sentidos construídos em seu processo de aquisição da leitura e da escrita possamos corroborar com o campo de estudos da alfabetização, a pensar alfabetizações outras.

O meu lugar ...

A escola pública que é campo dessa pesquisa situa-se no “subúrbio carioca “ que deve ser entendido com o sentido próprio com que foi construído no Rio de Janeiro“ são bairros ferroviários e populares, desprestigiados tanto do ponto de vista social quanto pelo poder público” (Fernandes 2011, p.18). Atende em torno de 600 alunos no bairro de Irajá, a maioria dos alunos matriculados moram na comunidade do Para Pedro que fica no bairro vizinho de Colégio.

A favela do Para Pedro, como tantas outras, no Rio de Janeiro, convive com o estigma da exclusão social, pois, como no diz Freire (2008, p.95): “apesar de sua grande contribuição econômica, política e cultural para a cidade, as favelas do Rio de Janeiro são, desde seu surgimento [. . .], percebidas como espaços indesejáveis”. Essa comunidade localiza-se próxima ao CEASA e abriga boa parte de seus trabalhadores.

O território é dominado pelo tráfico de drogas e sofre como a maior das comunidades cariocas com as guerras entre traficantes e com os confrontos destes com a polícia. Mas, talvez, nada seja mais violento do que o estigma que os moradores destes lugares carregam. As favelas na cidade do Rio de Janeiro surgiram como um problema urbano e, ao longo dos anos, os olhares e representações sobre esses territórios e seus moradores descrevem-no como um lugar de falta, carência e precariedade. Não só de serviços públicos e condições dignas de vida, mas principalmente pela falta de valores morais, culturais e pela presença da criminalidade.

O caminho...

Pensando na perspectiva metodológica, a utilização de Diários de Bordo é uma ferramenta que se apresenta como um guia de reflexão sobre a prática e que possibilita ao professor-pesquisador que tome consciência sobre seu processo de evolução da práxis (PORLAN e MARTÍN, 1997). Os diários nos permitem registrar as vivências cotidianas da escola e ainda com bases nesses registros tensionar questões individuais e coletivas do processo de autoformação.

O diário de bordo é um registro escrito onde diariamente faço a escritura dos acontecimentos mais marcantes do dia, é ainda objeto de reflexão sobre minha prática, que possibilita visitar os acontecimentos e revê-los sob outro ângulo;

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o que possibilita a racionalização das práticas e suas transformações em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar) (ZABALZA, 2004, p.27).

É a partir destes registros que busco vestígios dos sentidos construídos pelas crianças sobre a leitura e a escrita, a medida em que “o pesquisador no campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações das produções de sentido entre o eu e o outro” (SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012, p.109).

Ler, escrever e inscrever-se no mundo ...

Escrever e pensar sobre o que se escreve é um processo necessário em uma alfabetização discursiva, onde a linguagem é compreendida como constituidora do mundo e do próprio homem em relação com o outro (FARACO, 2003).

Ser alfabetizado e letrado nos permite uma inscrição consciente e política no mundo em que vivemos, e ao considerarmos que o direito a alfabetização tem sido negado durante séculos às classes populares (LEITE, 2008), é fácil perceber que uma das mais perversas maneiras de exclusão social do sujeito é pela linguagem.

Ao analisar os trechos destacados do diário de bordo busco entender com as crianças que sentidos podem ser construídos por elas acerca da leitura e da escrita, que antes de se aprender a ler e a escrever já se encontra presente no imaginário infantil. No Trecho 1:

Ao chegar hoje pela manhã na sala e propor a roda de conversa, uma aluna rapidamente me perguntou:

Criança: O que a gente vai aprender hoje? Quero muito trabalho!!!

Professora: O que você acha que é muito trabalho?

Criança: Muito trabalho é... copiar do quadro, ler o livro...

Professora: Você gosta de muito trabalho? Por quê?

Criança: Ué, Tia! Para aprender a ler e a escrever, né!!

A criança destaca que “ter muito trabalho” é prerrogativa para se “aprender a ler e escrever”, o “trabalho” para a aprendizagem do código tem sido marcado na escola pela oposição entre oralidade e escrita, corpo e mente, e principalmente entre razão e emoção (BOFF, 1999).

Não só nesse relato, mas em muitos outros, as crianças falam que a roda de conversa e a contação de história não são o “verdadeiro” trabalho da escola. Marcadamente as falas e atitudes das crianças nos mostram o quanto os princípios educacionais do ocidente são definidos por uma ciência cartesiana que não comporta a vida, e principalmente o saber das crianças. Vivemos um paradoxo na atualidade, pois, apesar da modernidade nos possibilitar diferentes formas de comunicação, ainda convivemos com mecanismos de marginalização de grupos humanos “em movimento de progressivo silenciamentos e restrições linguísticas” (COLELLO, 2012). Assim a escola vai se tornando com o passar dos anos de escolaridade, muitas vezes, o espaço onde a segregação social vai sendo construída e ratificada sob a égide do Estado e da sociedade.

O aprendizado da leitura e da escrita nas propostas educacionais brasileiras (MORTATTI, 2013), vêm sendo discutida e construída como uma questão de métodos. Alfabetizar é muito mais que ensinar a decodificação de um código, é também e principalmente inserir as crianças nas práticas sociais de leitura (SOARES, 2016). É, portanto, importante se alfabetizar letrando. Freire (1996) é enfático em dizer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que os saberes dos educandos não são inferiores aos dos educadores. O educador, patrono da educação brasileira, nos mostra através de sua pedagogia amorosa e sensível que não há leitura crítica do mundo sem ensino comprometido com uma política de inclusão social das classes populares que nasce do sentimento de igualdade de todos os sujeitos da educação.

O trecho 2 apresenta uma conversa entre a professora e a criança que está realizando uma atividade em sala:

Estávamos realizando uma atividade de reescrita de uma receita que constava no Caderno Carioca, quando um aluno me chama . . . Criança: Tia, me ajuda!

Professora: Fala, o que houve?

Criança: Tia, não adianta, eu não sei!

Professora: Como não sabe? Sabe sim! Vamos pensar sobre o que temos que fazer com calma, eu te ajudo. . .

Criança: Minha mãe disse todo mundo da minha família é assim, não aprende!

A fala dessa criança denuncia as várias formas como as periferias brasileiras e seus sujeitos têm sido excluídos da sociedade:

Na favela a complexidade do sistema escolar se revela de maneira plena: há um desajuste entre o projeto pedagógico e as disposições encontradas na maioria dos alunos que aí chegam, pois, revela um mundo “estranho” que passa pela linguagem (PAIVA, 2009, p.845)

O lugar do não saber esse é conhecido, e bem conhecido, pelos moradores das favelas cariocas. O território da sociabilidade violenta, onde o olhar construído sobre eles é de falta de cultura, subordinação e segregação. Desta forma, a escola com seu projeto pedagógico “fora da realidade” desses alunos, vai corroborando para que seja construída pelos sujeitos dessas comunidades uma relação de subalternidade com o saber. Os jovens alunos das classes populares têm maior dificuldade na escola, isso é comprovado em pesquisas: “uma coisa é certa: a relação com o(s) saber(es) e com a escola não é o mesmo nas diferentes classes sociais” (CHARLOT, 2001, p.16).

Se pensarmos com Charlot (2001) é possível compreender que não há determinismo quanto a aprendizagem desta ou daquela classe social, mas sim há relações com o saber que devem ser conhecidas e respeitadas, compreendidas ainda segundo o autor que “trata-se de compreender como se constrói uma relação com o saber que, ao mesmo tempo, tenha a marca da origem social e não seja determinada por essa origem” (CHARLOT, 2001, p.16).

Na fala deste aluno duas palavras revelam com maior sentido a distância entre estes e os saberes escolares: “não adianta”. Essas palavras denunciam o abismo que separa os saberes escolares dos alunos das classes populares. Paiva (2001), no livro intitulado “A escola e a favela” através de uma pesquisa realizada com professores e educadores sociais relata que os primeiros têm, em geral, construído um discurso determinista das crianças que estudam em escolas situadas nas favelas, como aqueles que, em geral não aprendem porque vem de famílias desestruturadas, convivem em territórios violentos e culturalmente empobrecidos. Um verdadeiro “habitus negativo” que caracterizaria esses alunos como os que não aprendem, talvez por isso também a fala da criança seja tão reveladora das práticas escolares vivenciadas na escola.

Para além de ler e escrever: ser, estar e compreender o mundo.

“Uma educação política parte do princípio de que todas as vidas valem igualmente e são igualmente capazes de colocar em questão a vida individual e social” (KOHAN, 2019, p.81)

A escola brasileira e seu sistema educacional ao garantir o acesso de todos à educação básica, não vêm conseguindo fazer com que ao saírem da escola os sujeitos estejam plenamente alfabetizados, isso é fato! Em meio a um debate que envolve os interesses neoliberais o problema é discutido como uma questão de método (SOARES,2016). Estamos fracassando na tarefa de construir uma sociedade justa e igualitária para todos. Os meninos e meninas nas escolas públicas passam anos dentro de uma instituição que lhes nega o direito básico de pensar criticamente sobre o mundo que vivem.

O cenário é caótico, professores cada vez mais cheios de tarefas burocrática: avaliações, relatórios, gráficos de desempenho da aprendizagem e fichas. Não há tempo na escola para a reflexão do trabalho docente, para o olhar atento e escuta generosa do outro, e assim os “*espaçostempos*” vivenciados nos cotidianos escolares tão cheios de “*conhecimentossignificações*” são descartados (ANDRADE, CALDAS E ALVES, 2019) E assim, vamos assumindo na escola, cada vez mais, a lógica produtivista do capital, que particularmente nas escolas públicas periféricas tem a tarefa nefasta de reforçar as desigualdades sociais.

O Trecho 3 apresenta a potência na proposição de atividades alfabetizadoras significativas para os estudantes, como observamos a seguir:

Professora: Hoje vou contar uma história bem legal! Vou contar a história da invenção da escrita. Vocês sabem por que nos seres humanos começamos a escrever?

Turma: Para estudar. . . aprender a ler, contar histórias. . . fazer continhas. . .

Professora: Será que foi por isso? Vamos descobrir juntos ouvindo a história?

Percepções da professora: Hoje a manhã foi muito produtiva, depois de ouvirem e recontarem a História da Invenção da Escrita através de desenhos as crianças ficaram entusiasmadas com a proposta de criarem seu próprio código escrito para se comunicarem. E foi isso que fizemos hoje, escrevemos com guache marrom como se estivéssemos nas cavernas, e as paredes eram de papel pardo. . . cada criança desenhava um símbolo e explicava o seu significado, e quando deveria ser usado pela turma. Algumas crianças criaram símbolos que representavam seus nomes.

Em uma atividade de “invenção” do seu próprio código escrito a maioria delas criou um código que as identificavam enquanto sujeito. Identidade que não é construída sozinha, mas sim historicamente com/na escola e no mundo. Nesse sentido, as práticas sociais de leitura são tão necessárias e urgentes ao processo de aprendizagem da língua materna.

Construir modos de aprender/ensinar a ler e a escrever que afirmem a leitura e a escrita como prática dialógica, discursiva e significativa, é investir na alfabetização como uma experiência de criação, porque é um ato de ampliação de modos das crianças serem, saberem e compreenderem o mundo a partir de conhecimentos já existentes. Ao participarem da atividade, as crianças perceberam a importância da escrita e de se inscrever no mundo, o que trouxe prazer com o desenho dos traços escritos, que demonstraram em cada gesto particular atos de escrita que guardam relação direta com a concepção de alfabetização, enquanto experiência que segundo Larrosa (2001), é aquilo que me atravessa e que me faz refletir, olhar e sentir. Tal concepção elege como referências concepções teóricas, epistemológicas e políticas, comprometidas com a experiência do sujeito, com o outro, o que implica investir em ações pedagógicas que potencializem as relações entre conhecimento e vida. É um investimento que exige atenção e cuidado, demandando uma postura atenta aos modos singulares como as diferentes crianças pensam o que cotidianamente vivem.

Para tanto não cabe a nós a ingenuidade de acreditar que esse ou aquele método vai fazer um “milagre” educacional, antes implica pensarmos uma alfabetização comprometida com as crianças e suas formas de aprender.

Compreender que a escola mais do que espaço de reprodução de desigualdades pode ser lugar de reconhecimento e ampliação das culturas infantis e das diferenças sejam elas de gênero, raça e classe social, pode nos fazer repensar alfabetizações outras para as classes populares. A escola como esse lugar de reconhecimento cultural dos alunos da periferia exige que os educadores ultrapassem o sentimento inquietante a que Freud (1919) se refere como “aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar”. Ultrapassar este sentimento de angústia ante as práticas culturais das crianças das periferias, nos possibilita ampliar o olhar com o qual as enxergamos, e torna possível uma proposta alfabetizadora inclusiva e politicamente comprometida com todos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano – compaixão pela terra**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BURGOS, Marcelo Baumann; PAIVA, Ângela Randolpho (Orgs.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009 – e-book
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, Vozes.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- COLELLO, Silvia M Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Summus, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERNANDES, Nelson da Nóbrega. **O rapto ideológico da categoria subúrbio**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2011.
- FREIRE, L. L. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 1, p. 95-114, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREUD, Sigmund. **O Inquietante**. In: Obras Completas de Sigmund (Paulo Cesar Soura, Trad. Vol. 14) São Paulo: Companhia das Letras, 2010 (Originalmente publicado em 1919).
- GOMES, Lenice; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a tradição oral**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Editora Vestígios, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LEHER, R. 25 anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. In:

GUIMARÃES, C. (Org.), BRASIL, I. & MOROSINI, M. V. **Trabalho, Educação e Saúde: 25 anos de Formação Politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

LEITE, Regina Garcia; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PEIXOTO, Leonardo Pereira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.