

A intensificação da vida revelada nos processos de aquisição da lectura

DIVANEIDE LIRA LIMA PAIXÃO
ONDINA PENA PEREIRA
Brasil

Introdução

O ato de ler é considerado um facilitador para o acesso a bens culturais escritos e estes, por sua vez, essenciais ao engajamento favorável do sujeito no mundo moderno, o que acaba intensificando o interesse de muitos pesquisadores e pensadores pelo campo da linguagem tanto oral quanto escrita.

No presente artigo, discutiremos o trabalho de aquisição da leitura como um processo que, exatamente por demandar muitas vezes um grande esforço dos sujeitos envolvidos, pode resultar em uma atitude de 'intensificação da vida', isto é, em uma 'vontade afirmativa de potência' que produz 'alegria'. Tais expressões são encontradas em Nietzsche (1885/1983; 1887/1983), especialmente quando o autor busca realizar a genealogia da moral, onde percebe que a moral pode ser tanto ativa, afirmativa, quanto reativa, negativa. Assim, afirmar a potência implica em realizar ações ou construir pensamentos cuja consequência é a promoção da vida, critério último da verdade. A alegria advém da ação criadora do humano, quando este se reconhece como produtor de valores, de juízos, podendo, pois, abrir mão da posição de mero obediente e reproduzidor de valores e juízos considerados superiores.

Por outro lado, conforme observam Gnerre (1994), Kleiman (1995), Scribner (*apud* Tobach e cols., 1997), Mello (1997) Kramer (2001), Bosco (2002) e Belintane (2006), existe uma extrema valorização da leitura em nossa sociedade, porque esta favorece o pensamento descontextualizado e independente da experiência do sujeito. Além do mais, a leitura, bem como a escrita, favorece a consciência meta-cognitiva, isto é, as operações deliberadas do sujeito sobre suas próprias ações intelectuais.

A reflexão sobre o impacto da escrita nas sociedades humanas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento econômico e social e aos efeitos provocados no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, constitui, atualmente, um objeto de interesse de muitos estudiosos. Ser letrado significa, para um grande número de pessoas, estar preparado para engajar-se no processo de expansão da modernidade social, na medida em que essa aquisição pode se constituir em via de acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade, possibilitando também o exercício da participação social.

Um estudo desenvolvido por Melo (1997) com um grupo de trabalhadores adultos em processo de alfabetização colheu vários depoimentos através dos quais esses trabalhadores relataram a importância

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/5 – 25 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



que essa aprendizagem representa para sua vida. “Tudo hoje em dia depende do saber”, disse um dos entrevistados. Outro trabalhador relatou que “a pessoa analfabeta é sempre marginalizada, não sabe das coisas, não faz o trabalho dentro dos conformes”. Segundo a mesma autora, para esse grupo de trabalhadores, tornar-se alfabetizado é se livrar dos estigmas de burro, cego, incapacitado e outros tantos, e mais, é ter a possibilidade de “conseguir um bom emprego”. Eles reconhecem de tal forma o valor que a alfabetização tem para a sociedade que se esforçam para garantir estudo aos seus filhos na tentativa de poderem ver seus filhos compartilharem os direitos sociais que a vida lhes negou.

Foi observado por Melo (1997) que o sentimento de inferioridade, de marginalização, de culpa e de incapacidade é visivelmente presente na postura desses trabalhadores quando estão nas classes de alfabetização. É como se eles estivessem perdidos no mundo da escrita e todos esses sentimentos se tornam cada vez mais fortes. Essas pessoas, que antes falavam, pensavam, produziam o seu trabalho e a sua língua, passam a ter, após ingressarem nessas turmas, a obrigação de se tornarem conscientes de sua inferioridade lingüística e cultural.

De fato, os indivíduos “pouco letrados” tendem a ocupar um lugar pouco confortável em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais valorizadas nessa sociedade. Desse modo, a visão hegemônica de nossa sociedade acredita que a escrita fornece ao seu usuário instrumentos simbólicos que facilitam a utilização de alguns materiais de controle cognitivo como: listas, tabelas, calendários, manuais informativos, livros, revistas, computador e o próprio recurso do registro gráfico que pode dar suporte a esses procedimentos.

É função da instituição escolar tornar “letrados” os membros da sociedade, fornecendo-lhes instrumental para interagir ativamente com o sistema de leitura e de escrita. Essa instituição vem a ser um lugar social onde o contato com esses códigos e com a ciência, enquanto modalidade de construção de conhecimento, ocorre de forma sistematizada e intensa, potencializando os efeitos desses outros aspectos culturais sobre os modos de pensamento. Além disso, na escola o conhecimento em si mesmo é o objetivo mais importante da ação dos sujeitos envolvidos, independentemente das ligações desse conhecimento com a vida imediata e com a experiência concreta dos sujeitos (Oliveira *apud* Kleiman, 1995).

Por tudo isso, a escola constitui um espaço privilegiado para investigar as transformações que a aquisição da leitura oferece a esse sujeito, que os teóricos da psicopedagogia chamam de ‘sujeito aprendente’, a partir dos seus relacionamentos em sala de aula. O sujeito aprendente, que, para Andrade (2003) e Beauclair (2007), é entendido como um organismo biológico, afetivo, cognitivo, social e cultural. Portanto, a base do processo de aprendizagem é formada no entrelaçamento da subjetivação individual e social, tornando único o aprender, um fato único que adquire um sentido muito mais amplo e significativo na vida do sujeito que aprende.

No ambiente, onde a pesquisa aconteceu, revelam-se, mais claramente, as relações de poder em que os sujeitos se encontram inseridos, mostrando as diferenças psicossociais apresentadas por alunos leitores e não leitores. A concepção de poder à qual nos referimos é aquela definida por Foucault (1989), isto é, algo que se exerce, um dispositivo que atravessa o sujeito nas suas inúmeras relações. É o poder entendido como conjunto de estratégias, que forma, cria, individualiza, disciplina e, também, proíbe e delimita o campo de ação do sujeito. Além do conceito de poder, outros conceitos usados nesse trabalho

assumiram um significado muito particular e acabaram influenciando, de modo geral, não apenas a forma como nosso olhar foi conduzido para o desvelamento do fenômeno que nos propomos investigar, mas, também, a própria maneira de interpretar o fenômeno descrito.

O termo leitura, por exemplo, foi adotado a partir do sentido atribuído pelo educador Paulo Freire (1985), que envolve mais do que a decifração de códigos escritos. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (p. 11). Ou seja, ler não é apenas estabelecer relações entre o gráfico e o sonoro. Ler envolve um duplo desafio: decifrar e descobrir o significado simultaneamente.

A leitura é, portanto, aqui entendida como parte de um amplo processo de letramento. O termo letramento indica, por sua vez, segundo Soares (1998) e Scribner (*apud* Tobach e cols., 1997), a condição que um grupo social ou indivíduo adquire em decorrência da apropriação da escrita. É o estado ou condição de quem se cerca das várias práticas sociais de leitura e de escrita. Como em nossa sociedade há uma crescente necessidade em se definir melhor o que é ser alfabetizado, o termo letramento tem sido usado para significar um processo cujas dimensões vão além do que é compreendido hoje como alfabetização, já que o conteúdo significado por esta palavra extrapola a simples aquisição de códigos e envolve também capacidade de reflexões acerca do mundo.

O presente estudo foi ancorado na importância da atribuição de sentidos ao ato de ler e mostrou-se capaz de contribuir para a construção de um saber sobre as relações entre a dimensão psíquica da criança e a cultura na qual se inscreve, especialmente aquela de sala de aula, e as consequências da aquisição da leitura nessas relações, no que concerne à sua condição e posição de sujeito. Algumas mudanças de posição simbólica dos alunos em relação aos seus colegas e professores foram percebidas à medida que os alunos foram se mostrando mais capazes de ler. Porém, mais do que mudanças de posição que procurávamos, encontramos especificidades na relação de poder entre professores e alunos e na forma como estes últimos lidam com as exigências do processo educativo. Por fim, fomos levados a discutir sobre as formas pelas quais os saberes proporcionados pela competência na leitura e na escrita podem servir de molas propulsoras para a intensificação da vida, isto é, para a alegria e ocupação de espaços privilegiados nas relações que os sujeitos estabelecem no dia a dia.

O fenômeno e seu sentido

As descrições elaboradas a partir de observações, que tiveram como foco os modos de relacionamentos em sala de aula e o processo de aquisição da leitura, possibilitaram a identificação de categorias que se mostraram *invariáveis* e de alguns aspectos muito particulares, que divergiram daqueles percebidos na maioria dos alunos. Portanto, um olhar global sobre as descrições permitiu a identificação de *temas convergentes e divergentes*.

As categorias chamadas aqui de invariáveis tiveram como objetivo mostrar aquilo que se repetiu nas duas turmas observadas (turma da sala 01 e turma da sala 03), levando-se em consideração as especificidades dos grupos de alunos que se constituíram sujeitos dessa pesquisa: a dupla que demonstrou boa capacidade de leitura e os quatro alunos que apresentaram dificuldades em desenvolver tal capacidade. No que se refere às relações sociais, estivemos em alerta quanto aos dispositivos de poder

presentes nelas e aos seus determinantes histórico-culturais. As atividades relacionadas com a aquisição da leitura, por sua vez, foram observadas como movimento de intensificação da vida, da vontade afirmativa de potência, no sentido de Nietzsche (1885/1983; 1887/1983). No entanto, foram observadas também como seu contrário, ou seja, como submissão ao adestramento, o que, em linguagem nietzscheana, significa vontade negativa de potência.

Das descrições sobre os alunos em um nível mais avançado

Camila e Jaqueline apresentavam claramente um elevado nível de auto-estima, evidenciado nos seus comentários em relação ao grau de dificuldade presente nas atividades. Exemplificando, podemos citar frases como: “Ah! Essa atividade eu faço rapidinho” ou “Ah não tia, esse dever é fácil demais!”.

Toda auto-estima, demonstrada não só por Camila e Jaqueline, mas, também, pelos outros dois alunos que foram remanejados da sala 01 para a sala 03, despertava nos alunos um grande sentimento de confiança. Eles não tinham medo de errar. Costumavam ir ao quadro quase todos os dias para responder a questões propostas pela professora no momento da correção de atividades. Estavam habituadas a acertar, e quando acontecia algum erro, elas não se frustravam e agiam com naturalidade, mesmo porque não eram repreendidas por isso.

As experiências que essas alunas tiveram nas duas turmas foram avaliadas como positivas. Elas relatavam gostar tanto da professora Eva quanto da professora Flora. Camila e Jaqueline tinham muitos amigos em sala de aula, tendo relatado, portanto, raros casos de problemas isolados com um ou outro colega. As professoras também demonstravam carinho quando falavam dessas alunas, não costumavam chamar a atenção delas e elogiavam seu desempenho sempre que podiam.

A relação afetiva entre os atores que participam da dinâmica escolar é um dos fatores positivos para promover o desenvolvimento cognitivo. O aprendizado vai se estabelecendo através das relações afetivas que ocorrem pela vivência individual e coletiva. É, pois, função da escola realizar a mediação entre os sistemas afetivos e cognitivos (Vygotsky, 1993).

Tal concepção de Vygotsky, ao associar o universo cognitivo ao afetivo, tem ressonâncias na fenomenologia de Merleau-Ponty (1971), para quem todas as dissociações que o mundo reflexivo produz, seja entre sujeito e mundo, entre razão e emoção ou entre razão e corpo, só são superadas na dimensão pré-reflexiva, isto é, na reciprocidade entre corpo e mundo.

De acordo com o filósofo (Merleau-Ponty, 1994), o sujeito engajado no mundo, ao estabelecer relações, acaba sentindo e se fazendo sentir, vendo e sendo visto, tocando e sendo tocado, porque ele não é apenas sujeito nem apenas objeto, ele está entre os dois e é assim que deve ser compreendido. Isto significa que há entre os sujeitos que se relacionam uma troca intersubjetiva, onde todos constituem sentidos e sofrem esse mesmo processo de constituição. Observa ainda que os sujeitos se expressam através de seu corpo. Assim, o corpo está associado à percepção, à linguagem, ao mito, enfim, a toda experiência vivida pelos sujeitos. Portanto, ao descrever essas experiências do corpo em movimento, é possível captar os sentidos construídos através da cultura em que o sujeito está inserido.

Durante as observações, podia-se ver com frequência que Camila e Jaqueline viviam rodeadas de colegas, mesmo durante as aulas, porque a professora permitia que tais alunos fizessem o papel de

monitores em atividades de matemática e língua portuguesa, já que não demonstravam dificuldades em realizar suas tarefas e terminavam muito antes do tempo previsto.

O fato de os alunos mais competentes terem um número muito grande de amizades em sala, em relação aos alunos com mais dificuldades, pode ser indicativo de uma vantagem dos primeiros sobre os segundos. Camila e Jaqueline foram colocadas em um lugar importante dentro da sala de aula. Fazer amizade com essas alunas pode ter se configurado em algo muito oportuno para os demais, porque essa amizade poderia garantir até mesmo a realização de suas próprias atividades.

Além de se colocarem na posição de colaboradoras dos demais alunos, Camila e Jaqueline tinham direito a voz e à participação nas correções de atividades que a professora realizava diariamente. Os convites freqüentes que a professora fazia a essas alunas acabavam dando um destaque muito grande às suas habilidades e competências em desenvolver as tarefas. Tal destaque era responsável pelo “lugar superior” que a professora lhes havia concedido naquela turma e que parecia ter sido ocupado também na turma anterior.

Elas eram sempre tomadas como exemplo quando o assunto era inteligência, organização e ‘esperteza’, isto é, rapidez e eficiência na consecução das tarefas solicitadas. Todos esses atributos conferiam a essas alunas uma posição de superioridade em relação aos demais, pelo menos no processo de alfabetização que ocorria naquele cenário, o que pode realmente ter facilitado a aproximação dos outros alunos. Por estarem tão bem posicionadas em relação às normas da escola – sempre faziam os deveres de casa, eram asseadas, prestavam atenção às explicações dadas pela professora, realizavam com rapidez e competência suas atividades em sala, mantinham o material sempre organizado – elas até tinham direito a certas regalias: podiam conversar após realizarem suas tarefas, podiam caminhar um pouco dentro da sala e sempre eram autorizadas a ir ao banheiro, o que não acontecia com os demais, que só podiam fazê-lo no momento determinado para isso ou quando houvessem terminado suas atividades.

Com base em Foucault (1989), é possível entender tais concessões como estratégias do poder disciplinar para consolidar a normatização escolar desses alunos. Nessa perspectiva, uma das características do poder é agir justamente sobre a ação dos outros, com a intenção de reforçar o pressuposto de que as pessoas são livres. Essa aparente liberdade dentro da qual Camila e Jaqueline se moviam não teria lugar, como não havia no caso dos outros alunos, se elas deixassem de agir dentro das normas estabelecidas pela instituição escolar. Essas meninas já estavam alfabetizadas desde o início do ano letivo e foram aprovadas com grande êxito, mas ao que parece, uma falsa liberdade as acompanhava no ambiente escolar.

É esse poder que atravessa as relações que determina os limites dentro dos quais uma ação é possível por ser normativa. O poder disciplinar, sem nem mesmo usar o mecanismo da repressão, incide nas relações, concedendo aos alunos mais obedientes, dóceis, aqueles que não rompem com as normas escolares, que aprendem com facilidade, lugar de prestígio e aptidão para exercer certas ações.

Conforme verificamos, essas capacidades podem surgir desde cedo no ambiente escolar, ambiente este que é concebido como o lugar onde ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, a apropriação e a sistematização do conhecimento e onde a aprendizagem da leitura e da escrita deveria estar sempre presente. Porém, um olhar mais atento revela surpresas muito sutis. Aos “bons alunos”, aqueles que

demonstram uma capacidade de assimilação maior, a escola reserva um lugar especial, mas o lugar que confere sucesso e aprovação na escola tem o seu reverso simultâneo, que pode significar a submissão à disciplina, à norma.

Das descrições sobre os alunos em um nível menos avançado

Dos quatro alunos que apresentavam dificuldades para ler e escrever, e que foram observados mais atentamente, todos apresentaram um número restrito de amizades em comparação com as amizades firmadas pelos alunos "mais adiantados". Anne e Biel, por exemplo, quando estudavam na sala 03, mantiveram relacionamentos de amizade quase que unicamente com outros dois colegas. Quando passaram a fazer parte da sala 01, os relacionamentos desses alunos não se expandiram. Íris e Diego se relacionavam amigavelmente com uma quantidade maior de colegas. Mesmo assim, em número de amigos eles não conseguiam superar os alunos no nível mais avançado.

A importância das relações estabelecidas pelas crianças é colocada em ênfase por Vygotsky (1993, 1996) e outros estudiosos, como Pichon-Rivière (1998), por exemplo, que acreditam na idéia de que a maneira particular como cada sujeito se relaciona com os outros pode criar situações que favoreçam a aprendizagem. O fato de determinados alunos não se relacionarem amigavelmente com muitos colegas em sala de aula não significa que eles não estejam constantemente inseridos em relações sociais e, conseqüentemente, aprendendo. Mesmo não havendo entre os alunos um relacionamento de amizade, as interações acontecem.

Vale ressaltar que, de acordo com a perspectiva que adotamos para esse estudo, a separação sujeito-objeto do conhecimento não deve ser considerada. Conforme a fenomenologia de Merleau-Ponty (1994), o sujeito é seu mundo e é no mundo que ele se constrói. Isto significa que o aluno não pode ser distanciado daquilo que ele tem intenção de conhecer. No próprio momento em que o fenômeno é visado pelo aluno, o fenômeno torna-se constituinte do próprio aluno, ao mesmo tempo em que é constituído por ele.

Relacionamentos positivos têm um caráter de confiabilidade muito presente e esse sentimento é também importante para as formas de relacionamento em sala de aula porque influencia diretamente a aprendizagem dos alunos, uma vez que é determinante do nível de participação deles nas tarefas de sala de aula, como observou McDermott (1977).

A falta de confiança que existia nas relações estabelecidas entre os alunos que apresentavam mais dificuldades na aprendizagem parecia mesmo ser responsável pela não-participação dos alunos nas atividades propostas pelas professoras. Muito raramente esses alunos eram convidados a participar ativamente das correções de atividades realizadas pelas professoras e, quando eles tinham oportunidade de participação, ou seja, quando as professoras faziam uma pergunta para todo o grupo, esses alunos não se sentiam à vontade para participar.

A participação dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem era muito mais restrita que a dos alunos que demonstravam mais facilidades para aprender. Eles até tentavam responder alguma coisa, sentados em seus próprios lugares, mas ir até a frente da sala para realizar alguma tarefa era um ato que esses alunos não se arriscavam a pôr em prática, possivelmente em decorrência da pouca confiança

que tinham em si mesmos e nos outros também. Esse ato poderia se tornar algo constrangedor para eles, uma vez que deveriam expor suas limitações perante todo o grupo.

Esses alunos procuravam negar suas dificuldades de todas as maneiras possíveis. Muitas vezes, eles preferiam deixar suas tarefas em branco, alegando que não estavam com vontade de realizá-las a ter que expor perante professoras e colegas suas incapacidades em relação à leitura e à escrita.

As ações realizadas pelos alunos para tentar esconder dos outros e, às vezes, de si mesmos, suas incapacidades, levam a crer que essa situação de insucesso nas atividades escolares constitui para os alunos uma negação de potência. Seu processo de aprendizagem torna-se difícil porque há toda uma expectativa em torno dessa aprendizagem, construída por familiares, professores e pelos próprios colegas, e eles não conseguem responder a ela de forma positiva.

É interessante notar que as características presentes no comportamento dos alunos em relação à aprendizagem das formas tradicionais de alfabetização parecem estar todas interligadas. Confiança determina participação, que por sua vez possibilita a superação das dificuldades, que acaba concedendo aos alunos um lugar de prestígio nas relações entre pares e professores.

Quando as características de auto-estima/confiança não estão presentes, as demais se vêem também prejudicadas e o resultado final do processo que acaba se desencadeando, em função dessas ausências, caminha em direção ao fracasso desses alunos na escola e provavelmente na vida.

Essa dificuldade em assumir posições de não-subalternidade está relacionada com a não participação dos alunos nas atividades e com as relações de poder que se estabelecem no cenário educativo. Normalmente, o que ocorre é que os alunos não estão nem um pouco seguros em relação a seus conhecimentos a ponto de arriscar uma participação, já que o próprio grupo não lhes oferece suficiente confiança.

Apesar de tantas dificuldades, muitos alunos conseguem surpreender os outros e a si próprios. Esses alunos são capazes de recriar sua força e potência. As dificuldades que têm de enfrentar parecem incentivá-los a procurar e a descobrir meios de expandir sua existência, de se alegrar. Assim, vários alunos considerados “fracos” pelas professoras roubavam a cena de variadas formas durante a realização de alguma tarefa, obtendo algum tipo de reconhecimento.

Dos alunos observados, Biel, Anne e Íris foram capazes de, ainda que momentaneamente, assumir posições prestigiadas nos grupos sociais dos quais fizeram parte. Anne, por exemplo, encontrava essa possibilidade nas tarefas de produção de texto e de leitura, ao criar textos oralmente, no espaço do imaginário; Biel fazia os colegas rirem, ou dava um jeito de parecer tão capaz quanto os outros na tarefa de formação de palavras. Além disso, quando ele não tinha nada mais interessante para fazer, escolhia algo na sala que considerava “bonito” e lançava a este algo toda sua atenção, tentando, talvez, reinventar a realidade; já Íris, tal como Diego, buscava estratégias para realizar suas atividades e parecer mais capaz aos olhos tanto dos colegas quanto das professoras.

Existia entre os alunos outra prática capaz de reafirmar seu potencial: as expressões artísticas. Diego, por exemplo, encontrava alegria nos desenhos e na pintura que ele realizava com frequência. Por inúmeras vezes, esse aluno foi visto desenhando e colorindo. Às vezes, seus desenhos mereciam elogios dos colegas

e das professoras e ele se alegrava ainda mais com isso. Era através do desenho que esse aluno dava sentido à sua existência.

As observações em relação a Biel, Anne, Íris e Diego levam a crer que eles necessitavam criar formas diferenciadas para reagir à situação de exclusão e serem reconhecidos dentro do cenário de sala de aula. Os alunos que apresentam facilidades para aprender os códigos da escrita já conseguem esse destaque sem que precisem mover esforços para isso. São, portanto, normatizados, submissos. Os outros alunos, justamente por suas dificuldades, resistem a normatização. São capazes eles mesmos de criar oportunidades e, sem submissão, sentem-se vitoriosos ao experimentar o lugar de destaque obtido por seu esforço criativo, o que os faz sentir uma alegria intensa, capaz de gerar risos inexplicáveis, e outros tipos de manifestações exercidas através do corpo.

Aos alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, ou que se mostram mais resistentes a eles, a escola reserva um lugar comum ou lugar nenhum. As surpresas destinadas a esses alunos não amenizam o aspecto doloroso do processo de alfabetização, ao contrário, o ressaltam. É justamente aí, diante desses obstáculos, que os alunos se superam, criam seus espaços e inscrevem sua forma própria de ver o mundo, expandindo sua linguagem e, portanto, a vida.

É essa capacidade de expansão da vida, de potencialização de suas qualidades, que os alunos excluídos, marginalizados, considerados incapazes ou mesmo deficientes mentais, deixam transparecer através de suas ações, suas palavras, seu corpo. São essas capacidades que fazem alunos como Anne e Biel encontrarem, em meio aos seus insucessos, outras possibilidades de vitória e de alegria.

Temas divergentes

Todos os temas que surgiram ao longo da investigação e que se mostraram divergentes, por não serem identificados em todos os alunos do grupo observado, indicaram diferenças propriamente humanas. Essas diferenças foram constituídas ao longo da vida dos sujeitos a partir de sua subjetividade.

A subjetividade é entendida aqui como “a qualidade subjetivo-mental ou privada de algo, ou seja, refere-se a eventos, estados, processos e disposições mentais ou privadas que, por causa dessas qualidades, só podem ser de, ou pertencer a, ou estar em um sujeito” (Abid, 1999, p. 55). Nesse sentido, no ato de esclarecer as exigências do papel, está impressa a subjetividade do sujeito, que se constitui, simultaneamente, em um ato de modificação de papel (Ratner, 1996).

A primeira característica peculiar que se fez notar foi o isolamento dos alunos Anne e Biel. Quando estudavam na sala 03, estes alunos faziam questão de sentar sempre nas últimas carteiras. Ao serem transferidos para a sala 01, Biel aceitou o lugar destinado para ele naquela turma, mas Anne continuou demonstrando essa necessidade de isolamento. Em nenhum momento ela aceitou sentar no lugar em que a professora lhe havia reservado: a primeira carteira da fila. Mesmo apresentando problemas visuais, a menina preferia não sentar próxima ao quadro.

Esses mesmos alunos citados no parágrafo anterior tinham dificuldades de expressar seus sentimentos em relação às professoras de ambas as turmas que freqüentaram. Mesmo reconhecendo que

gostavam das professoras, esses alunos não costumavam demonstrar diretamente às professoras seus sentimentos conforme faziam os outros alunos.

Além disso, Anne demonstrava claramente, em seu comportamento, formas de resistência ao poder disciplinar. Na sala 03, ela costumava se opor, por exemplo, à correção das atividades de autoditado. Mesmo quando a professora considerava que havia muitos erros e afirmava categoricamente que ela deveria apagar as palavras e refazê-las, a menina simplesmente não respondia à exigência. Ficava calada em seu lugar.

Biel e Diego usavam algumas estratégias que demonstravam alguma resistência ao poder, como, por exemplo, fazer caretas, deixar de cumprir a atividade para desenhar e até mesmo se recusar a desenvolver alguma atividade, mas era Anne que se opunha sempre às exigências. Além de se afastar do grupo e de não realizar as atividades sugeridas pelas professoras, ela ainda costumava bater nos colegas que lhe agrediam. Pela condição de portadora de uma deficiência visual – estrabismo –, as agressões não eram muito raras e ela respondia a todas da mesma forma. Nas duas turmas, as professoras pediam que os alunos falassem diretamente com elas quando algum colega os agredisse, mas Anne não respeitava esse pedido e respondia diretamente às agressões a ela dirigidas.

Mais do que oposição, Diego manifestou um comportamento de indiferença. Mostrava-se muitas vezes apático, sem ânimo para realizar as tarefas. Embora estivesse sempre com um sorriso no rosto, o menino deixava passar um ar de tristeza e, às vezes, de pura distração. As demonstrações de indiferença de Diego em relação ao desempenho nas atividades são reveladoras de uma série de sentimentos. Ora podia indicar oposição ao poder, ora podia indicar submissão a ele. O fato é que a escola não parecia se configurar para ele como algo agradável a não ser no que se refere aos relacionamentos de amizade, que não eram muitos, mas que pareciam ser muito importantes para ele naquele cenário.

De todas as divergências que surgiram ao longo das observações, talvez a que tenha nos chamado mais a atenção esteja relacionada ao comportamento de aceitação e submissão assumido por Íris. Essa aluna demonstrou o tempo todo um comportamento diferenciado daquele apresentado pelos colegas pertencentes ao grupo dos “fracos”. Ela se comportava como se pertencesse ao outro grupo, e, não por coincidência, foi a única aprovada, mesmo sem estar alfabetizada, entre os quatro alunos que estavam em um nível menos avançado de aprendizagem. Ela realizava suas atividades, sentava exatamente onde a professora a colocava. Não costumava levantar do seu lugar e nem conversar com os colegas. Estava sempre sorrindo, como se tudo estivesse muito bem. Não reclamava das atividades, mesmo se fosse algo que ela não fosse capaz de realizar. A aprovação de Íris indica que as atitudes diante da aprendizagem influenciam a percepção dos outros em termos de sucesso ou de fracasso.

Conclusões

Ao buscar o sentido do ato de ler, esse estudo elevou o fenômeno leitura a um patamar onde o domínio dessa habilidade extrapola o simples processo de apropriação de conhecimentos e significados, tornando-se algo de maior valor para a existência humana. Entendemos a leitura a partir da visão de Paulo Freire, que a concebe em um sentido mais amplo, no qual a principal função dessa habilidade não é de

ordem pragmática, mas de ordem social. Ou seja, para esse educador, a prática da leitura é importante também e, sobretudo, por servir de poderoso instrumento para o exercício da participação social.

Estar preparado para ingressar no projeto de expansão da modernidade social não é simplesmente saber ler e escrever. É preciso, antes de tudo, saber o que pode ser feito com essas habilidades e ter conhecimento das funções que a alfabetização assume em uma sociedade complexa como a nossa. É saber usar essas habilidades em função do crescimento pessoal e social. Nossa sociedade se modernizou rapidamente, mas a modernização está longe de ser homogênea, com seus bens culturais igualmente disponíveis a todos. O acesso a essa modernização exige, de fato, no mínimo, o letramento. Conforme já havia sido constatado por Scribner, quanto mais complexa é uma sociedade, e mais desenvolvidas são as tecnologias para reproduzir as formas de escrita, mais diversas são as práticas de alfabetização dentro dela, ou mais variados são os usos que se faz dessa aprendizagem (Tobach e cols., 1997).

Ao que parece, as pessoas que são capazes de fazer uso dessas práticas de alfabetização e que compreendem bem as funções da leitura e da escrita acabam por ocupar os lugares de maior prestígio nos seus grupos sociais mais próximos e, conseqüentemente, na sociedade onde vivem. Por estarmos cientes da importância que as habilidades de leitura e escrita têm em sociedades como a nossa, chegando a despertar em vários pesquisadores a necessidade de compreender mais profundamente essa importância, procuramos investigar se era possível perceber desde cedo algumas mudanças nas formas de relacionamento entre os alunos e entre eles e o professor a partir do momento em que esses alunos passassem a fazer parte do mundo dos leitores.

Essas mudanças de posição só puderam ser percebidas nos relacionamentos desses alunos, quando eles conseguiam intensificar sua vida através de situações afirmativas vividas em sala de aula. Quando olhamos para o fenômeno da leitura como algo maior do que decifrar códigos escritos ou quando percebemos a leitura como leitura do mundo, e quando os alunos mostram as capacidades que têm em relação a esse tipo de leitura, torna-se possível observar que ocorrem algumas mudanças simbólicas de posição nos relacionamentos que eles estabelecem em sala de aula, onde sujeitos considerados "fracos" e "sem valor" impõem-se como criadores.

Pudemos também indicar possíveis mudanças de posição ao compararmos os relacionamentos de alunos que já estavam em uma fase mais avançada desse aprendizado com o relacionamento de alunos que ainda estavam iniciando tal aprendizado. Com base nessa comparação, foi possível apreender que a habilidade de leitura, tanto quanto a habilidade de escrita, é capaz de fornecer elementos para que os sujeitos ocupem posições privilegiadas no ambiente de sala de aula.

A possibilidade de melhoria de vida, ligada diretamente ao desejo e à necessidade de aprender a ler, acaba suscitando nos educandos uma enorme responsabilidade que não lhes cabe assumir sozinhos. O caráter doloroso desse aprendizado que, na maioria das vezes, é proporcional às dificuldades encontradas no caminho, pode estar vinculado também a essa responsabilidade que lhes é atribuída. O aprendizado da alfabetização exige esforço. Mas é esse aprendizado, cujos determinantes histórico-culturais tornam algo tão valorizado na sociedade moderna, que se configura para os alunos como aquilo que pode trazer alegria não apenas para eles, mas também para as pessoas significativas que os cercam.

De todo o trabalho exigido pelo processo de alfabetização, podem surgir aptidões que ajudam o aluno a superar dificuldades, alcançando algo muito maior: a capacidade de letramento. É essa capacidade

que se torna importante na tarefa de intensificação da vida. Talvez seja correto afirmar que mesmo os alunos que já estão em processo avançado de alfabetização não vão conseguir potencializar sua existência sem lançarem mão das capacidades de letramento.

Aos alunos alfabetizados que não conseguem por si só uma potencialização de suas capacidades, resta, ao que parece, submissão e obediência. A esses, a sociedade provavelmente já reservou um lugar e eles não precisam de muitos esforços para ocupá-los, basta continuarem agindo com a mesma obediência, dentro dos mesmos princípios que lhes foram determinados.

A grande maioria das pessoas, no entanto, precisa mover muitos esforços para poder alcançar posições de prestígio na sociedade em que vivem. Essas posições quando alcançadas tornam-se muito especiais, representando alegria e vitória. As pessoas que alcançam tais situações de prestígio, com a superação de suas próprias dificuldades, são aquelas que aprenderam a fazer a "leitura do mundo", tal como desejada por Paulo Freire, são aquelas que aprenderam a colocar em prática as habilidades de letramento, cujo sentido, significado e alcance estão longe de serem esgotados.

Bibliografia

- ABID, J. A. D. (1999): "Empirismo radical e subjetividade", em: *Psicologia: teoria e pesquisa*, 15, (1), pp. 55-63.
- ANDRADE, M. S. (2003): "O sujeito como autor e a produção do conhecimento em psicopedagogia", em: AMARAL DE MELLO PINTO, Sílvia (Coord.), LIMA SCOZ, Beatriz Judith e cols. (Orgs.): *Psicopedagogia: um portal para inserção social*. Petrópolis: Vozes.
- AQUILES VON ZUBEN, N. (1982): "Fenomenologia e existência: Uma leitura de Merleau-Ponty", em: MARTINS, J. (Org.): *Temas fundamentais de fenomenologia*, pp.55-68. São Paulo: Editora Moraes.
- BEAUCLAIR, J. (2007): *Educação e Psicopedagogia: Aprender e ensinar nos movimentos de autoria*. São José dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial.
- BELINTANE, C. "Reading and Literacy in Brazil: a Search Beyond Polarization", em: *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 32, n.º 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Junho de 2007.
- BOSCO, Z. R. (2002): *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas: Pontes.
- FOUCAULT, M. (1989): *Microfísica do poder*. (R. Machado, trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- FREIRE, P. (1985): *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- GNERRE, M. (1994): *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- HUSSERL, E. (2000): Em *Coleção Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- KLEIMAN, A. B. (1995): *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras.
- KRAMER, S. (2001): *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.
- MELO, O. C. de (1997): *Alfabetização e trabalhadores: O contraponto do discurso oficial*. São Paulo: Editora da UNICAMP.
- MCDERMOTT, R. P. (1977): "As relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola" (L. Uchoa trad.), em: *Harvard Educational Review*, 47(2), pp. 198-213.
- MELO, O. C. (1997): *Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial*. São Paulo: Editora da UNICAMP; Goiânia: Editora da UFG.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994): *Fenomenologia da percepção*. (C. A. R. de Moura, trad.). São Paulo: Martins Fontes.

- MERLEAU-PONTY, M. (1971): *O visível e o invisível*. (J. A. Gianotti e A. M. d'Oliveira, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- NIETZSCHE, F. (1871/2000): "O nascimento da tragédia no espírito da música" (R. R. T. Filho, trad.), em: *Coleção Os Pensadores*, pp. 27-44. São Paulo: Nova Cultural.
- (1885/1983): "Para além de bem e mal" (R. R. T. Filho, Trad.), em: *Coleção Os Pensadores*, pp. 269-298. São Paulo: Abril Cultural.
- (1887/1983): "Para a genealogia da moral" (R. R. T. Filho, trad.), em: *Coleção Os Pensadores* (pp. 299-325). São Paulo: Abril Cultural.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1998): *Teoria do vínculo*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- RATNER, C. (1996); *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky*. (L. L. de Oliveira, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. B. (1998): *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- TOBACH E.; FALMAGNE, R. J.; PARLEE, M. B. e cols. (1997): "The Practice of Literacy: Where Mind and Society Meet", em: *Mind And Social Practice: Selective Writing of Sylvia Scribner* (tradução livre).
- YGOTSKY, L. S. (1993): *Pensamento e linguagem*. (J. L. Camargo, trad.). São Paulo: Martins Fontes.