

O sentido do saber à expansão da vida: um estudo fenomenológico do processo de aquisição da leitura

*Divaneide Lira Lima Paixão **

*Ondina Pena Pereira ***

Resumo: O estudo apresenta a discussão dos resultados de uma pesquisa realizada com 06 crianças e 02 professoras responsáveis pela alfabetização dessas crianças, com o objetivo de investigar os deslocamentos que a aquisição da leitura possibilita ao sujeito aprendiz no que concerne às posições que ocupa em relação a seus pares e professores. A fenomenologia, aliada ao pensamento trágico, foi o método escolhido para orientar a coleta e o tratamento dos dados, assim como o poder disciplinar, em Foucault. Os resultados sugerem uma reflexão sobre as relações de poder que acontecem em sala de aula como efeito dos sentidos atribuídos ao saber/não-saber.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Perspectiva trágica. Relações de poder. Fenomenologia.

* Mestre e doutoranda em Psicologia. Professora dos Cursos de Graduação em Pedagogia e dos Cursos de Pós-Graduação em Educação Infantil e Psicopedagogia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: divaneide@ucb.br

** Doutora em Antropologia pela Universidade de Brasília (UNB). Professora do Mestrado em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. E-mail: ondina@pos.ucb.br

The meaning of the knowledge to the expansion of the life: A study phenomenological of the process of acquisition of reading

Abstract: The study it presents the quarrel of the results of a research carried through with 06 children and 02 responsible teachers for the literacy of these children, whose objective was to investigate the displacements that the acquisition of the reading makes possible to the citizen aprendente in that it concerns to the positions that it occupies in relation its pairs and teachers. The phenomenology, allied to the tragic thought, was the chosen method to guide the collection and the treatment of the data. The results suggest a reflection on the relations of being able that they happen in classroom as effect of the directions attributed when knowing and not-knowing.

Key-words: Literacy. Reading. Tragic perspective. Relations of power. Phenomenology.

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.

Conforme observam Gnerre (1994), Kleiman (1995), Scribner apud (ГОВACH et al., 1997), Melo (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 respeita seu desenvolvimento econômico e social e aos efeitos provocados no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, constitui-se, atualmente, em um objeto de interesse de muitos estudiosos. Dominar a leitura e a escrita 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 que essa aprendizagem representa para suas vidas. “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 e que se esforçam para garantir estudo aos seus filhos para que suas vidas sejam menos árduas. Esses trabalhadores querem ver seus filhos compartilharem os direitos sociais que a vida lhes negou.

Melo (1997) observou 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, o modo de inserção de indivíduos “pouco letrados” na sociedade tem um caráter de exclusão, 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 papel 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 se dá de forma sistemática 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).

É por tudo isso que a escola se constitui em um espaço privilegiado para investigar as transformações que a aquisição da leitura traz ao sujeito aprendente, transformações essas que podem ser percebidas a partir dos seus relacionamentos em sala de aula. Nesse ambiente se revelam, mais claramente, as relações de poder nas quais 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, p. 11), 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”. 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 et al., 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 conseqüências da aquisição da leitura nessas relações no que concerne à sua condição e posição de sujeito. Alguns deslocamentos foram percebidos nas relações dos alunos com seus colegas e professores à medida que os alunos foram se mostrando mais capazes de ler. Porém, mais do que os deslocamentos 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 as formas pelas quais os saberes proporcionados pela competência na leitura e na escrita podem servir de molas propulsoras para a expansão da vida, isto é, para a alegria e ocupação de espaços privilegiados nas relações que os sujeitos estabelecem no dia a dia.

O método fenomenológico

Adotou-se neste estudo o método fenomenológico e a opção por esse método teve como origem a busca de um caminho de investigação que conduzisse a um olhar mais aberto e abrangente sobre o tema a ser investigado. Criado por Edmund Husserl, o método fenomenológico foi muito utilizado pelas várias abordagens das ciências humanas, mas também revisitado por vários filósofos, entre eles, Merleau-Ponty. Na releitura do método, a idéia husserliana de um “sujeito transcendental”, capaz de ver o mundo e os sujeitos psicológicos, empíricos, a partir de uma posição privilegiada – o que tornou a fenomenologia de Husserl passível de ser considerada idealista – foi recusada por Merleau-Ponty, que rompeu com a posição idealista, apontando a existência de uma posição transcendental ocupada não por um sujeito idealizado, mas pelo que ele chama de “corpo-próprio”. O sentido atribuído a esta idéia indica que “o sujeito é seu corpo, seu mundo e sua situação, e de certa forma estabelece com estes uma permuta” (ZUBEN, 1982, p. 59).

Essa articulação consciência-mundo, tal como a noção de corpo-próprio, está na base da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty e se faz necessária quando se deseja compreender a existência concreta. É a experiência da percepção que ensina a passagem de um momento a outro (da percepção a idéia) e busca a unidade do tempo que, no ato de perceber, expõe um horizonte de possibilidades e vivências sobre o objeto percebido. Além disso, essa relação encerra uma possibilidade de compreensão do espaço, do tempo e do “mundo vivido”. Esse mundo vivido diz respeito às experiências do sujeito. Só é possível compreender um determinado fenômeno através de um retorno a esse mundo, às experiências vividas que se constituem como base de todo conhecimento.

A descrição das experiências vividas pelos alunos em processo de aquisição da leitura permite ver a configuração do sentido que essa aquisição tem para a vida dos jovens estudantes no que diz

respeito aos deslocamentos ocorridos nos relacionamentos com seus pares e professoras. Nas descrições, as crianças se revelam, através de seu corpo, sua linguagem e atos, seres atuantes e protagonistas de sua relação com o mundo.

Uma atitude é descrita de maneira fenomenológica quando apresenta o fenômeno precisamente como ele se dá, sem adicionar ou subtrair nada. Levando adiante a interrogação desse trabalho, foi delimitado um campo de observação que privilegiava as experiências vividas pelos alunos em sala de aula, cujo foco de observação eram os relacionamentos e o processo de aquisição da leitura. O resultado de uma descrição é a definição de um sentido, de uma intencionalidade.

A maneira como cada um dos alunos observados articulou e significou sua vivência em sala de aula foi captada através desse olhar fenomenológico que permite o conhecimento do significado inerente a cada ato do sujeito. Esse olhar remete a própria experiência à relação da consciência com o mundo. Mesmo a significação não sendo imediatamente articulada pelos próprios alunos e expressada através de um diálogo, ela existe e se revela por intermédio dos atos do corpo, através de um retorno às experiências vividas pelos sujeitos.

Segundo Merleau-Ponty (1994), o retorno às coisas mesmas só é possível quando se opera a “redução fenomenológica”, conceito considerado como o ponto crítico da fenomenologia de Husserl e que sofreu várias mudanças ao longo da vida. Para Husserl (2000), as reduções visavam basicamente uma mudança de atitude. A atitude natural, onde vivemos espontaneamente e consideramos os objetos como exteriores à consciência, existentes em si, deve se transformar, através das reduções, em uma atitude transcendental.

A abordagem fenomenológica permite estudar o que nas ciências naturais é negligenciado em função de um entendimento da realidade como composta por fatos objetivos que podem ser definidos e quantificados. Ou seja, na perspectiva das ciências naturais, os fenômenos da consciência, vistos como expressões da intencionalidade da vida psíquica, não podem ser conhecidos. Mas a

fenomenologia se propõe a compreender esse fenômeno, definido como tudo aquilo que se mostra. As questões referentes à vida psíquica do sujeito se tornam, portanto, objeto de seu conhecimento.

O processo de aquisição da leitura é focalizado, geralmente, sob o ponto de vista pedagógico, em termos de técnicas para se fazer ler, mas o sentido desse ato para os sujeitos é algo que, apesar de ser importante para se compreender a motivação dos alunos para adquirir este ato, ganhou pouca atenção no meio acadêmico. O método fenomenológico oferece essa possibilidade de elucidação do sentido do fenômeno leitura e indica uma nova forma de olhar para ele, onde o foco passa a ser o sujeito que percebe e o que ele percebe.

Isto significa que, ao fazer uma descrição fenomenológica do processo de aquisição da capacidade de leitura pelos alunos, é possível intuir o sentido da leitura, como potência adquirida, para a vida dos jovens estudantes, o que pode indicar como os sujeitos recolocam suas posições em relação aos colegas e professor e de como se abrem os horizontes simbólicos, já que a leitura é, no nosso mundo, uma habilidade cujo valor é imprescindível a um posicionamento de prestígio.

Participantes

O estudo foi realizado em uma escola pública da Ceilândia, cidade satélite do Distrito Federal. A princípio, uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental¹, a turma da sala 01, regida pela professora Eva, havia sido selecionada e nela 04 alunos se constituíram participantes deste estudo: Camila e Jaqueline, com oito anos de idade cada uma, que apresentavam um bom desempenho nas atividades de leitura e escrita e Diego e Íris, ele com nove e ela com oito anos de idade, que eram avaliados como os alunos cujo desempenho nas tarefas de ler e escrever era inferior ao esperado.

¹ Tendo a duração do Ensino Fundamental passado de 08 para 09 anos, a turma, hoje, corresponderia a uma 2ª série.

Duas semanas após o início das observações, houve um remanejamento entre os alunos da turma da sala 01 e os alunos da turma da sala 03, ambas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental. Anne e Biel, ambos também com oito anos de idade, eram alunos da turma da sala 03 e foram remanejados, juntamente com outros dois colegas para a turma da sala 01, onde um número maior de alunos estava em um nível de desenvolvimento aquém daquele esperado pelas professoras. Enquanto Camila e Jaqueline, cujo desempenho escolar era satisfatório, passaram a frequentar a turma da sala 03, cujos alunos eram avaliados como mais competentes que aqueles matriculados na sala 01. Ou seja, as duas alunas, cujo nível de aprendizagem era considerado adequado para a idade e a série, foram transferidas para uma turma “mais adiantada”.

O remanejamento dos alunos ocorreu, portanto, como estratégia para homogeneizar ao máximo as turmas e, segundo o próprio relato de uma das professoras da pesquisa, ao mudarem de turma esses alunos teriam melhores condições de desenvolvimento. Por força desse remanejamento, a turma da sala 03 passou a ser observada, já que Camila e Jaqueline agora frequentavam essa turma. A professora Flora, de 25 anos de idade, regente da turma 03, também passou a ser participante da pesquisa, assim como os alunos Anne e Biel, considerados por ela como alunos com muitas dificuldades de aprendizagem nas tarefas de leitura e escrita. Por fim, então, a pesquisa contou com participação de 06 alunos e duas professoras.²

Assim, a escolha dos alunos e das turmas foi determinada por fatores que surgiram ao longo das observações e que estiveram relacionados ao nível de aprendizagem de leitura e escrita das crianças: quatro crianças estavam aquém do esperado pela escola e duas estavam, segundo as professoras, em um nível mais avançado que o da turma em que estavam inseridas. A escola localiza-se em uma comunidade desfavorecida em termos sócio-econômicos. Os alunos selecionados advêm, portanto, de famílias com baixos salários.

² Por questões éticas os verdadeiros nomes dos alunos e das professoras foram preservados, bem como a denominação das turmas selecionadas para este estudo.

Instrumentos

Para as descrições fenomenológicas foi utilizado um diário de campo, no qual o pesquisador anotava tudo aquilo que acontecia e tinha alguma relação com o fenômeno investigado. Já para as conversas/entrevistas semi-estruturadas foi utilizado um gravador de áudio.

Procedimentos

Os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados foram definidos com base no método fenomenológico de Merleau-Ponty e estão descritos a seguir:

Redução fenomenológica: Foram feitas descrições das dezoito observações realizadas e por meio das quais se procurou ter fidelidade para com a experiência ocorrida. Durante toda a coleta de dados, a atenção esteve voltada para aspectos pertinentes, significativos e relevantes sobre o fenômeno leitura e sua relação com a posição de poder, ou potência, na relação dos aprendizes com o mundo.

Entrevistas ou conversas semi-estruturadas: Estas conversas foram gravadas em fitas de áudio e transcritas posteriormente. O objetivo das conversas foi ouvir das próprias crianças o que elas pensam em relação à aprendizagem de leitura e, na medida do possível, colher informações adicionais que pudessem ajudar no desvelamento do fenômeno investigado.

Elaboração de um relatório etnográfico: Nesse relatório foi descrito de forma geral tudo que se observou em relação às crianças e que diziam respeito, de alguma forma, a aprendizagem de leitura e a seus relacionamentos em sala de aula. Ou seja, foi descrito como as crianças agiram em relação aos exercícios propostos em sala e como agiram nas interações com

colegas e professores. Também foram incluídas no relatório as informações dadas pelos pais e professores das crianças. Para a elaboração desse relatório foram usados os dados colhidos nas duas etapas anteriores.

Identificação/descrição de temas: Após a elaboração do relatório exposto no item anterior, ao se fazer um paralelo entre as descrições das crianças, foi possível identificar temas tanto comuns como divergentes em seus relacionamentos. Considerou-se importante descrever os temas invariáveis que puderam ser indicativos do sentido que a aprendizagem da leitura encerrou na consciência dos aprendentes, durante o período observado. Ao descrevermos os temas, procedemos também com a discussão sobre o material exposto, tendo como suporte as teorias adotadas na pesquisa.

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, levando-se em consideração especificidades dos dois grupos de alunos: 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. Já as atividades relacionadas com a aquisição da leitura foram observadas como movimento de expansão da vida, da potência, e também como seu contrário, ou seja, como submissão ao adestramento.

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 do tipo: “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. Elas não tinham medo de errar. Costumavam ir ao quadro quase todos os dias responder a questões propostas pela professora no momento da correção de atividades. Estavam habituadas a acertar, mas, 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 diziam 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 seus desempenhos sempre que podiam.

A relação afetiva entre os atores que participam da dinâmica escolar é um dos fatores positivos para promover o desenvolvimento cognitivo, que não se dissocia jamais do afetivo. 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).

É importante pontuar aqui que, segundo 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 a participação nas correções de atividades que a professora realizava diariamente. Os convites frequentes 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. Todos esses atributos tornavam essas alunas seres superiores 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 dentro das 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 de 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. É, portanto, uma falsa liberdade.

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 tem o seu reverso simultâneo, o da 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 em nível mais avançado.

Diversos estudiosos chamam a atenção para a importância das relações estabelecidas pelas crianças, apoiados na idéia de que tais relações favorecem a aprendizagem. O fato de 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.

No entanto, devemos lembrar 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 intenciona 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 acaba influenciando diretamente a aprendizagem dos alunos, já 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 em algo constrangedor para eles, já que tinham que expor perante todo o grupo suas limitações.

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 é doloroso para os alunos vivenciarem essa situação de insucesso nas atividades escolares. Eles acabam sofrendo para aprender 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 outras ficam também prejudicadas e o resultado final do processo que acaba sendo desencadeado, 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 acontece 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 oferece confiança suficiente a eles.

Em face de tantas dificuldades, muitos alunos conseguem surpreender os outros e a si próprios. Esses alunos são capazes de recriar sua força e potência. Diante do sofrimento provocado pelas dificuldades que têm de enfrentar, eles conseguem 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 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, se 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, aos olhos de muitos colegas e das professoras, parecer mais capaz.

Existia entre os alunos outra prática capaz de amenizar o sofrimento e as angústias, eram 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 necessitam 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. E 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, possibilidades outras de vitória e de alegria.

Temas divergentes:

Foram identificadas algumas atitudes diferenciadas entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas isso não quer dizer que todos os alunos que mostram competências em relação às habilidades de leitura e escrita não apresentem alguns comportamentos peculiares, próprios de sua constituição subjetiva.

A primeira característica que se fez notar, justamente por não condizer com a maioria das características percebidas, 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, de não realizar as atividades sugeridas pelas professoras e de não participar da correção das atividades, ela ainda costumava bater nos colegas que lhe agrediam. Por ser estrábica, 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 – às vezes, ele realizava as atividades, outras vezes, não – são reveladoras de uma série de sentimentos. Ora pode indicar oposição ao poder, ora pode 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. 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.

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, acabam por indicar diferenças propriamente humanas que se constituem ao longo da vida dos sujeitos, a partir da interpretação pessoal e dos significados que eles atribuem a todos os conhecimentos que lhes chegam à consciência, isto é, 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).

Por uma conclusão fenomenológico-trágica

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, onde 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 e para acompanhar tal progresso é preciso que as pessoas se tornem, de fato, letradas. Conforme já havia sido constatado por Scribner apud (TOBACH et al., 1997), 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.

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 de leitores.

Essas mudanças de posição só puderam ser percebidas nos relacionamentos desses alunos, quando eles conseguiam expandir e potencializar suas vidas através de situações positivas 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 de mundo, e quando os alunos mostram as capacidades que têm em relação a esse tipo de leitura, aí conseguimos observar que acontecem alguns deslocamentos nos relacionamentos que eles estabelecem em sala de aula.

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 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, provoca sofrimento. 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 sofrimento provocado pelo processo de alfabetização, podem surgir aptidões que ajudam o aluno a extrapolar esse processo, alcançando algo muito maior, a capacidade de letramento. É essa capacidade que se torna importante na tarefa de expansão e potencialização da vida. Talvez seja correto afirmar que mesmo os alunos que já estão em processo avançado de alfabetização não vão conseguir expandir 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, 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 de mundo”, tal como desejada por Paulo Freire, são aquelas que aprenderam a

colocar em prática as habilidades de letramento, cujo sentido, significado e alcance são mais amplos do que se pode imaginar.

Referências bibliográficas

ABID, J. A. D. Empirismo radical e subjetividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 55-63, 1999.

BELINTANE, C. Reading and literacy in Brazil: a search beyond polarization. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/><http://www.scielo.br/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jun. 2007.

BOSCO, Z. R. **No jogo dos significantes: a infância da letra**. Campinas: Pontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989. Tradução de R. Machado.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

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

HUSSERL, E. **Investigações lógicas**. Tradução de Zeljko Loparic e Andréia M. Altino de Campos Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

MELO, O. C. de. **Alfabetização e trabalhadores: o contraponto do discurso oficial**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

McDERMOTT, R. P. As relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola. Tradução de L. Uchoa. **Harvard Educational Review**, v. 47, n. 2, p. 198-213, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NIETZSCHE, F. O nascimento da tragédia no espírito da música. Tradução de R. R. T. Filho. São Paulo: Nova Cultural, 2002. p. 27-44. (Coleção Os Pensadores).

RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TOBACH, E. et al. The practice of literacy: where mind and society meet. In: SCRIBNER, S. **Mind and social practice**: selective writing of Sylvia Scribner. Lexington, KY, USA: Bigger Books, 1997. Tradução livre.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZUBEN, N. A. V. Fenomenologia e existência: uma leitura de Merleau-Ponty. In: MARTINS, J. (Org.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Editora Moraes, 1982. p. 55-68.

*Recebido em: 06 de junho de 2007
Aprovado em: 15 de outubro de 2007*