

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

BEATRIZ PINHEIRO MACHADO MAZZOLINI

Provisão ambiental e capacidade de ler:  
estudos sobre leitura na escola

Versão original

São Paulo  
2011

BEATRIZ PINHEIRO MACHADO MAZZOLINI

Provisão ambiental e capacidade de ler:  
estudos sobre leitura na escola

Tese apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de São  
Paulo, como parte dos requisitos para  
obtenção do grau de Doutor em  
Psicologia

Área de concentração: Psicologia  
Escolar e do Desenvolvimento  
humano

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lucia  
de Toledo Moraes Amiralian

São Paulo  
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Mazzolini, Beatriz Pinheiro Machado.

Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola / Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini; orientadora Maria Lúcia de Toledo Moraes Amiralian. -- São Paulo, 2011.

281 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento humano 2. Provisão ambiental (Winnicott) 3. Winnicott, Donald Woods, 1896-1971 4. Espaço potencial 5. Ética 6. Psicologia escolar 7. Pesquisa-ação I. Título.

BF710

Nome: Mazzolini, Beatriz Pinheiro Machado

Título: Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia  
da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Doutor em Psicologia

Aprovado em:

Banca Examinadora

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

**Prof. Dr.** \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Dedicatória

Ao Luiz Ricardo por compartilhar comigo a sua existência.

Ao André e à Ana Carolina pela oportunidade de ser mãe de pessoas tão diferentes.

Ao Luiz Felipe e à Maria Laura pela alegria de suas vidas e por renovarem as nossas esperanças.

## Agradecimentos

À Professora Maria Lucia Amiralian, pela provisão suficientemente boa que me ofereceu ao longo de mais um percurso juntas, nessa relação orientadora-orientanda vivida em um *setting* muito especial, empenhadas que estávamos em um mesmo projeto, o de aprofundar o pensamento winnicottiano a ver outros contextos.

À Professora Marilene Proença, pela grande contribuição no Exame de Qualificação, pelas preciosas anotações e por acolher a mim, e a todos, com nobreza e autenticidade.

À Professora Tania Aiello, pela valiosa contribuição no Exame de Qualificação, ressaltando as ideias criativas e ajudando a discriminar os excessos.

À Professora Adriana Marcondes Machado, pela disponibilidade incondicional e pela contribuição renovadora.

Às colegas Andréa Jurdi, Gabriela Galvan e Marta Regina Pereira, pelas trocas, pela força e carinho durante o tempo em que trilhamos juntas as orientações.

A todas as pessoas do Colégio Lygia, sem as quais parte desta pesquisa não teria sido possível, em especial ao menino Edu, um grande companheiro de jornada.

Aos alunos, pacientes, pessoas queridas, e à vida, que me instiga a pesquisar o desenvolvimento humano, a saúde e a educação.

À Zakie Yazigi Rizkallah, pelo cuidado com que revisou os originais.

## Uma história da leitura

... é o leitor que lê o sentido;

é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles;

é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo.

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos.

Lemos para compreender, ou para começar a compreender.

Não podemos deixar de ler.

Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

...

somos capazes de ler antes de ler de fato

...

Ler, então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.

...

Misteriosamente, continuamos a ler sem uma definição satisfatória do que estamos fazendo.

Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico;

sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são as únicas a participar;

sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende de nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento.

...

o leitor deve seguir o texto lentamente e sem nenhum atropelo a fim de refletir sobre o que está lendo.

Alberto Manguel

## RESUMO

Mazzolini, B. P. M. (2011). *Provisão ambiental e capacidade de ler: estudos sobre leitura na escola*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as condições que facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da capacidade de ler por meio das relações que se estabelecem entre alunos, professores, coordenadora, diretora e pais. E refletir como as ações realizadas interferiram ou interferem nas atitudes do desenvolvimento dessa capacidade, tendo como base as contribuições de Winnicott. O tema da leitura ganha visibilidade como fenômeno cultural, colocando em questão o tipo de ambiente provedor para que a leitura aconteça. Ambiente provedor é aquele que cerca, nutre e cuida do ser humano em desenvolvimento - mãe, família, escola, sociedade, mundo... O campo de investigação foi a escola pública, tendo como foco a relação inter-humana que possibilitou a alunos de quinta a oitava séries expressarem o que pensavam sobre leitura, por meio de um objeto intermediário - questionário. O ser humano pode ter a leitura como capacidade, sendo usuário e criador dela e pode encontrar nela um caminho para colocar sua condição humana em devir. Ser e não ser leitor, um paradoxo sustentado para promover leituras da vida, desde as figurativas até as de um código alfabético específico, dando ao indivíduo condições de enriquecimento pessoal e de trânsito pelo espaço potencial, ao mesmo tempo em que pode participar da e na cultura como leitor ativo. Não ser leitor dificulta o acesso ao acervo cultural deixado pela humanidade e à condição humana de fazer uso da leitura como ser criativo, social, livre e cidadão.

Palavras-chave: Desenvolvimento humano – Provisão ambiental - Ambiente facilitador – Donald Woods Winnicott – Espaço potencial – Ética humana – Psicologia escolar – Pesquisa-intervenção.



## ABSTRACT

Mazzolini, B. P. M. (2011). *Environmental provision and ability to read: studies on reading at school*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This research has as its objective to understand the conditions that facilitate the process of acquisition and development of the ability to read by means of the relationships that are established between students, teachers, coordinator, director and parents. And to reflect on how the performed actions interfered or interfere in the attitudes of the development of this ability, having as basis the Winnicott contributions. The reading theme gains visibility as a cultural phenomenon, questioning the type of provider environment such that the reading comes to be. Provider environment is the one that surrounds, nourishes and takes care of the human being under development – mother, family, school, society, world... The field of investigation was the public school, having the focus on inter-human relationship that allowed the students from the fifth to the eighth series/grades to express what they thought about reading, through the means of an intermediary object – questionnaire. The human being may have reading as ability, being its user and creator and may find in it a path to place his human condition in coming to be. To be and not to be a reader, a paradox sustained to promote readings of life, from the metaphorical to those of a specific alphabetical code, giving the individual the conditions for personal enrichment and of traveling through the potential space, whilst at the same time enabling him to participate of and in culture as an active reader. Not being a reader hinders the access to the cultural estate left by humanity and to the human condition of making use of reading as a creative being, social, free and a citizen.

Key words: Human development – Environmental Provision (Winnicott) – Winnicott, Donald Woods, 1896-1971 – Potential Space – Ethics – School Psychology – Research-action.

## Lista de ilustrações

### Lista de Imagens

Figura 1 – Desenho *Menino lendo 1*

Figura 2 – Desenho *Menino lendo 2*

Figura 3 – Desenho *Casas dos porquinhos*

Figura 4 – Desenho *Menino brincando*

Figura 5 – Desenho *Menino no parque*

Figura 6 – Reprodução reduzida de postal da tela de Reiter (1861): *A boy reading*  
(óleo sobre canvas)

Figura 7 – Desenho *Menino lendo 3*

Figura 8 – Desenho *Cebolinha e Mônica*

Figura 9 – Capa *Davi e Golias*

Figura 10 – Desenho *Dora lendo*

Figura 11 – Capa *A Bela e a Fera*

Figura 12 – Desenho *Uma pessoa lendo*

Figura 13 – Desenho *Outra pessoa lendo*

Figura 14 – Desenho *Uma pessoa lendo sentada*

Figura 15 – Capa *Crescer é perigoso*

### Lista de Quadros

Quadro 1 – Participação dos alunos na pesquisa: ano de 2009

Quadro 2 – Participação dos professores na pesquisa: ano de 2009

Quadro 3 – Síntese das escolhas dos alunos nas quatro séries

Quadro 4 – Justificativas das escolhas: quinta e sexta séries

Quadro 5 - Justificativas das escolhas: sétima e oitava séries

Quadro 6 – Contando coisas a mais: alunos de quinta a oitava séries

Quadro 7 – Síntese do *Aprendi a ler...* dos alunos de quinta a oitava séries

Quadro 8 – Palavras escritas fora dos padrões ortográficos da língua portuguesa

## Lista de abreviaturas e siglas

AL	Assembléia Legislativa
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIESP	Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância
COEP USP	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo
CRP SP	Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEUNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PP	Políticas Públicas
Pro Uni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>Apresentação: do brincar à experiência acadêmica.....</b>	<b>13</b>
Capítulo 1	
1.1. <b>Problematizando leitura e educação escolar.....</b>	<b>20</b>
1.2. <b>Provisão ambiental para o aluno e para o professor na cultura.....</b>	<b>32</b>
Capítulo 2	
2.1. <b>Escolhendo um caminho para investigar.....</b>	<b>42</b>
2. 2. <b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>50</b>
Capítulo 3	
3.1. <b>Recortando alguns conceitos da obra de Winnicott.....</b>	<b>55</b>
3. 2. <b>Usando as contribuições de Winnicott na interface com a educação.....</b>	<b>70</b>
Capítulo 4	
<b>Encenando a pesquisa.....</b>	<b>91</b>
4.1. <b>Encontrando um protagonista para as cenas: Edu.....</b>	<b>91</b>
Cena 1: <i>Num sei lê?</i> .....	91
Cena 2: <i>Um livro eu não sei fazê não</i> .....	93
Cena 3: <i>É meu?</i> .....	100
4.2. <b>Re-apresentando Edu aos seus professores.....</b>	<b>101</b>
Cena 4: <i>Ele falou tudo isso?</i> .....	101
4.3 <b>Envolvendo mais pessoas, mais alunos.....</b>	<b>104</b>
Cena 5: <i>Vai dar aula para nós?</i> .....	104
4.4. <b>Descobrimo as surpresas da escola e da vida.....</b>	<b>108</b>
Cena 6: <i>Esses são os nossos alunos ! ?</i> .....	108
4.5. <b>Contando histórias de aprender a ler.....</b>	<b>112</b>
Cena 7: <i>A polifonia do Aprendi a ler</i> .....	112
4.6. <b>Participando como coadjuvantes.....</b>	<b>120</b>
Cena 8: <i>Guto: Finjo que estou lendo</i> .....	120
Cena 9: <i>Dora e Fábio: Eu sei ler</i> .....	131
Cena 10: <i>Dora: O que lembro é o que vi no desenho e não o que li</i> .....	133

Cena 11: Fábio: <i>Só leio na escola mesmo</i> .....	139
Capítulo 5	
<b>Integrando textos e acontecimentos: a pesquisa e a intervenção</b> .....	146
Capítulo 6	
<b>Considerando uma finalização</b> .....	184
<b>Referências</b> .....	193
<b>Anexos</b> .....	203

## **Apresentação: do brincar à experiência acadêmica**

Para o cientista, todo vazio no entendimento oferece um desafio excitante. Assume-se a ignorância, e se delineia um programa de pesquisa. A existência do vazio é o estímulo para o trabalho. O cientista pode se permitir uma espera e se permitir ser ignorante.

Winnicott

Meu interesse pela leitura existe há muito tempo. Nasci cercada por pessoas que liam muito. Meus pais eram professores apaixonados pelo que faziam e tínhamos muitos livros, revistas e jornais em casa. Tornei-me leitora brincando de escolinha com minha irmã mais velha. Aprendi a ler no quintal de nossa casa e a cena que me vem à lembrança é a imagem de duas meninas sentadas no meio de uma escada de no máximo cinco degraus. Nosso cenário era a escada que dava acesso ao quintal, uma lousinha preta e alguns gizos brancos. Minha irmã me ensinava sílabas, palavras e frases de sua cartilha, ao mesmo tempo em que fazia sua lição de casa e estudava. Nossa mãe aparecia na porta para ver como estávamos e logo voltava para seus afazeres, permitindo que continuássemos brincando.

Aprendi a ler e me esqueci de quando não sabia, e passei a encarar a leitura como algo que sempre tive, e que fazia parte da minha vida de um modo natural, talvez como respirar ou beber água. Desde então, a leitura foi uma companhia constante, não só a leitura dirigida dos trabalhos escolares, como também a leitura livre, escolhida por mim do acervo cultural do mundo e, principalmente, a leitura do livro da vida.

Meu trabalho como psicóloga, atendendo crianças e adolescentes, colocou-me diante de pessoas que enfrentavam dificuldades relacionadas ao processo de escolarização, em particular ao desenvolvimento da capacidade de ler. A busca por recursos que enriquecessem minha formação conduziu-me à Ludoterapia, à Psicomotricidade, à Psicopedagogia, à Psicologia Escolar e Educacional, entre outras áreas de interesse. Acompanhei crianças e adolescentes que me ensinaram como usar as experiências e os conhecimentos que construí ao longo dos anos, ajudando-me a dar sentido a eles e modulando-os junto, a cada processo terapêutico.

Em trabalhos anteriores (Mazzolini 1999, 2009) estudei o manejo clínico do problema de aprendizagem a partir do referencial winnicottiano. Abordei o tema da leitura, de forma indireta, ao discutir o atendimento de uma adolescente apática em relação aos estudos e que não gostava de ler nada, alegando sentir preguiça e desconhecer o significado de muitas palavras. Um livro escolhido especialmente para ela transformou-se em um objeto significativo que favoreceu o encontro comigo no *setting* terapêutico e o reencontro da possibilidade de ela ler. O livro colocou em trânsito antigas questões pessoais da menina e facilitou mudanças e integrações em sua relação com o seu si mesmo, comigo - sua psicoterapeuta -, com os outros e com o processo da leitura.

Durante 18 anos coordenei uma escola<sup>1</sup> para pessoas com distúrbios globais do desenvolvimento, onde um dos desafios era ajudar os alunos, entre outras coisas importantes, a aprenderem a ler. Estudos eram realizados cotidianamente na escola, delineando atividades que podiam facilitar a aquisição da leitura. As discussões incluíam desde cada professor contar como fazia para ensinar a ler, até estudos aprofundados de diferentes métodos de alfabetização<sup>2</sup>. A conclusão a que se chegava, quando um aluno aprendia a ler, apontava primordialmente para a relação interpessoal que se estabelecia entre a pessoa que apresentava o mundo das palavras e o aluno que podia aprender a seu tempo e em seu ritmo pessoal. Um recurso figurativo, colorido e de fácil manipulação encantava o aluno, que se sentia seguro, acreditando que o professor compreendia que ele necessitava de um material como aquele para poder ler.

Fui docente e supervisora de estagiários no curso de formação em Sociopsicomotricidade Romain-Thiers<sup>3</sup> de 1987 a 2002 e constatei a predominância das dificuldades de aprendizagem escolar, na busca pelo atendimento psicomotor e, em particular, de crianças em fase da alfabetização - o início do processo de leitura e escrita. Objetos da cultura – papéis, bolas, desenhos, arames, entre outros - eram utilizados pelo psicoterapeuta como intermediários na relação que se estabelecia entre ele e o(s) paciente(s). Diante de uma atividade proposta, com materiais ou só verbal, sustentada pela relação transferencial e contratransferencial que se estabelecia entre a dupla terapêutica ou o grupo, criavam-se as condições para que

---

<sup>1</sup> TRILHA – Unidade de Integração do Desenvolvimento, em São Paulo, dirigida por Celma Cenamo, uma pioneira na Educação Especial.

<sup>2</sup> Um deles era o Método Integral de Oñativia, O. (1979) e Oñativia, A. (2000).

<sup>3</sup> Metodologia criada pela francesa Simone Romain na década de 70 e divulgada no Brasil por Thiers (1994).

a pessoa, em processo terapêutico, pudesse retomar o seu devir, ao longo do atendimento. O vínculo mostrava sua força na relação, além do material, que servia como um facilitador para a emergência do jogo.

Fui também supervisora de estagiários no curso de pós-graduação em Psicopedagogia em universidade particular<sup>4</sup>, verificando grande procura para o atendimento psicopedagógico de crianças com dificuldade para ler ou com aversão à leitura. A experiência de atendimento com uma pessoa que estava ali, para dar atenção não à sua dificuldade e sim à sua vida, abria possibilidades de mudança para a criança. Começava a se interessar em ler as regras dos jogos ou as palavras da história que lhe era contada, queria desenhar, colorir ou escrever algo para seu terapeuta. Um dos determinantes do processo parecia ser a atmosfera livre de cobranças que se criava na sessão, entre a dupla ou o grupo terapêutico.

De 2004 a 2009 supervisionei estagiários na Clínica-escola de Psicologia de universidade particular de São Paulo, em uma modalidade denominada *Intervenção clínica em processos de aprendizagem*<sup>5</sup>. Durante esse período defrontei-me com um grande número de crianças e adolescentes que buscavam ajuda para as dificuldades escolares, provenientes de escolas da rede pública e particular de São Paulo. Muitas crianças e adolescentes encaminhados cursavam da quinta série em diante, o que chamou a atenção, pois em nossa sociedade espera-se que os alunos dominem a leitura no primeiro ciclo do ensino fundamental (de primeira a quarta séries). Oferecer um espaço de reflexão para a família e fazer contato com a escola em que a criança ou adolescente estudava fazia parte do estágio.

Um pré-diagnóstico feito por alguém, como a professora, a coordenadora, a vizinha ou o próprio pai, que buscava na internet o que o filho tinha, acompanhava a história desses jovens. Tais pré-diagnósticos falavam de dislexia<sup>6</sup> ou de transtorno de atenção, ou dos dois juntos, às vezes acrescido de hiperatividade, agressão ou retardo. Iniciava-se um trabalho lúdico, por meio de conversas e encontros que visavam conhecer a criança e o contexto em que vivia e estudava. Em poucas sessões, alguns desses jovens liam algo ou começavam a ter outro tipo de relação com a leitura e com a escola. Essa experiência levou-me a refletir e a pesquisar mais sobre o que acontecia naquela situação, a querer compreender quais poderiam ser as condições facilitadoras da aprendizagem dessa capacidade ali, com o

---

<sup>4</sup> Universidade em Campinas - SP, de 2003 a 2004.

<sup>5</sup> Em São Paulo, ao lado das colegas Flávia Asbahr e Sonia Parente.

<sup>6</sup> Classificada no CID-10 (1995) como Transtorno específico de leitura: F81.0 (p. 365).



estagiário de Psicologia, e na vida, fora dali. O que acontecia na relação interpessoal criança-estagiário e leitura?

A confirmação dos pré-diagnósticos não se dava, aliás, não era essa a proposta do estágio e sim a de apresentar, para a criança e para as pessoas que a cercavam, as possibilidades de desenvolvimento do devir humano, dando e ampliando sentidos para o que vivia. Os atendimentos fundamentavam-se em encontros interpessoais em que não eram utilizados testes psicológicos padronizados e sim o oferecimento de um ambiente confiável, para que a criança ou o adolescente pudesse relacionar-se e conhecer coisas, sem se sentir incapaz, pelo contrário, indo ao encontro de capacidades – para brincar, para conversar, para contar o que quisesse, entre outras. A leitura não era diretamente avaliada e sim considerada uma das capacidades humanas que poderia atualizar-se ali, com o psicólogo-estagiário. A oportunidade para ler surgia no encontro, era motivo de conversa e passava a fazer parte da sessão e da vida, como uma possibilidade e não como um problema.

Desde 2003 coordeno o Curso de Formação em Psicopedagogia Clínica em São Paulo, filiado à *Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires*, com sede em Buenos Aires, na Argentina<sup>7</sup>. Tenho acompanhado profissionais ligados à Educação e à Psicologia empenhados em compreender como acontece o complexo processo de ensino-aprendizagem, em particular o aborrecimento por ler e estudar. Mobilizados também pela busca de algo que possa reverter a alta incidência de crianças e adolescentes com dificuldades para aprender na escola.

A partir desse percurso, o Doutorado ganhou seu tema – a leitura para os alunos a partir da quinta série. Um tema amplo que precisava ser recortado. O grande número de encaminhamentos e o modo como eram feitos foi o que despertou a curiosidade. Comecei a perguntar quem seriam essas pessoas – professor, coordenador, diretor, pais, médicos -, que encaminhavam para o psicólogo. Em que se baseavam para sugerir o atendimento? O que avaliavam nos alunos? Quais recursos técnicos, pedagógicos e/ou humanos haviam tentado? A investigação começou a partir desses questionamentos e continuou indagando: as dificuldades seriam “diferenças” durante o processo de aquisição da leitura ou do modo de expressão dela? Seria um problema da criança ou um problema

---

<sup>7</sup> Sob a direção da psicanalista e psicopedagoga argentina Alicia Fernández e do psicanalista argentino Jorge Gonçalves da Cruz.

relacionado ao sistema de ensino-aprendizagem usado nas nossas escolas - o conhecido fracasso escolar <sup>8</sup>? Seria uma falta de condições para aprender a ler? Ou o que poderia ser?

O interesse da pesquisa centrou-se na *lexia*<sup>9</sup>, ou seja, a capacidade de ler concebida como possibilidade humana. O caminho escolhido foi e é o do encontro humano, focado na experiência que deixa marcas humanas. Acredito que só o diálogo interdisciplinar conduzirá a uma solução humana e não laboratorial, judicial, ou de jogo de poder sobre a capacidade de ler. Ao optar pela afirmação *não existe um único padrão para a aprendizagem da leitura* abrem-se possibilidades de pesquisa e, como afirma Manguel (1997): "... a história da leitura é a história de cada um dos leitores." (p. 36). A curiosidade potencializou-se e fui explorar percursos de encontro das pessoas com a leitura - na escola e na vida.

O ser humano é complexo em seu modo de adquirir o conhecimento, seja pelos recursos infinitos e desconhecidos que tem ou pelo tempo de que necessita para fazer suas aquisições, tendo o direito de administrá-lo a seu modo. Percebe-se que aprender a ler não tem uma linearidade, são caminhos que ora se defrontam com a capacidade para ler e ora com a incapacidade para ler. Algumas crianças não lêem como a maioria, ou seja, no momento esperado para determinada idade. Tem-se aqui um paradoxo: ao mesmo tempo, a incapacidade é a capacidade que as pessoas têm de chamar a atenção para o tema da leitura. Não leem o livro que é determinado pela escola, mas leem o mundo que as cerca, o que faz com que se tenha que observar com mais cuidado o que é essa capacidade, quais são os diferentes estilos de ler - parece coincidência tantas crianças e tantos adolescentes não aprenderem a ler, hoje, neste tipo de sociedade.

A aprendizagem da leitura é foco de muitos olhares - facilitadores e impeditivos de seu processo - e não se pode prescindir do que já se conhece em termos de Psicologia, Educação, Medicina e outras áreas interessadas no tema. Minha contribuição soma-se a essas, em favor de se dar mais atenção para o *ser leitor* e sua capacidade de ler. A classificação de leitores e leitura, a partir das dificuldades, limita as possibilidades humanas. O uso indiscriminado, que se faz na atualidade, do diagnóstico de dislexia deve ser evitado, bem como o de outras "dis"

---

<sup>8</sup> Há 20 anos é amplamente pesquisado por Patto (1990).

<sup>9</sup> Do grego *léksis*, *eos*, 'palavra'; 'ação de ler', 'elocução'; 'léxico', + *-ia*

escolares, para que se possa firmar uma reflexão a partir do processo de leitura, da potência de ler, e não da sua dificuldade.

Pesquisadores, profissionais e pais necessitam continuar refletindo sobre o tema, na busca de estabelecer as condições necessárias, suficientes e alternativas para que a leitura se dê. O resultado poderá ser o movimento de ideias em torno dos muitos processos de leitura e menos a concordância obrigatória em torno de uma ideia - a da dislexia. A discussão a partir do tipo de *provisão ambiental* que a cultura pode oferecer abre campo para que o processo de leitura possa acontecer para crianças, adolescentes, pessoas, de um modo humano na escola e na vida. Provisão ambiental são todas as condições – emocionais ou psicológicas, físicas ou concretas -, como a presença real de pessoas e/ou coisas, colocadas à disposição do indivíduo. O conceito será aprofundado no Capítulo 3 deste trabalho.

Compreender a capacidade de ler como potencialidade humana e o tipo de provisão ambiental necessária para que ela possa acontecer para todas as pessoas passou a ser meu horizonte de estudo. O passo inicial para uma pesquisa como esta foi entrar em contato com professores e alunos de quinta a oitava séries de uma escola pública para conhecer esse cotidiano, compreender essa realidade e descobrir, a partir de minha experiência nela, como a Psicologia e o psicólogo poderiam contribuir para o tema da leitura, e foi o que fiz.

No Capítulo 1, estudos e pesquisas retratam parte da realidade do ensino. Aspectos da provisão ambiental oferecida para alunos e professores na nossa sociedade em termos de educação e cultura são discutidos, a fim de que possam problematizar as condições oferecidas para que a leitura possa acontecer, dentro e fora da escola.

No capítulo 2 são descritos os aspectos metodológicos da pesquisa, a busca e o encontro de uma escola, a mutualidade nas inter-relações entre as pessoas envolvidas na pesquisa, a construção de um caminho investigativo e os procedimentos utilizados.

No capítulo 3, os conceitos da teoria de Winnicott que se relacionam com esta pesquisa são recortados e fundamentados para sustentar a discussão a respeito da provisão ambiental para que o ser humano possa ser e, depois, possa fazer – e ler. Alguns pesquisadores e profissionais que utilizam contribuições de Winnicott em suas práticas e estudos, na interface com a educação, são mencionados para ilustrar a fertilidade das ideias do autor.

No Capítulo 4 é apresentada a pesquisa propriamente dita, por meio da narrativa de cenas vividas e das intervenções realizadas na escola. As diferentes situações mostram as necessidades das pessoas envolvidas e como se inter-relacionam nos contextos apresentados. O foco no encontro humano traz a medida da pesquisa.

No Capítulo 5, as experiências vividas na escola são discutidas a partir do referencial escolhido, reafirmando a necessidade de interlocução entre a Educação e a Psicologia, entre a pesquisa e a intervenção.

O Capítulo 6 traz algumas considerações finais, com foco sobre as situações cotidianas da escola, as que podem favorecer a saúde e conduzir às alternativas de superação da tendência a transformar em doença o que é do desenvolvimento humano.

Por fim, as referências bibliográficas que embasaram a pesquisa são enumeradas.

Finalizo esta apresentação com palavras de Winnicott (1975), antecipando o que será a sua participação na pesquisa, pois elas assinalam o alicerce de sua teoria – o brincar. Para ele, este é universal e próprio da saúde, pois “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia” (1975a, p. 63). Essa afirmação pode ser usada para o que acontece no espaço escolar: compromisso com o crescimento do aluno, fundado nas relações grupais e ensino-aprendizagem da leitura, uma das muitas formas de comunicação na vida. Winnicott amplia as possibilidades que se abrem para pensarmos o tema da brincadeira: “Para mim, o brincar conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento.” (1975b, p. 147).

Pode-se usar a frase de Winnicott e afirmar algo parecido e diferente, ao mesmo tempo: o ler conduz naturalmente à experiência cultural e, na verdade, pode constituir uma de suas bases. É fundamental que se cuide para que ler não se constitua como uma obrigação, um dever ou uma tortura, como se tem verificado em algumas crianças. Nem sempre brincar é ler e, muitas vezes, ler é uma forma de brincar.

## Capítulo 1

### 1.1. Problematizando leitura e educação escolar

Basta estarmos sempre presentes, e sermos coerentemente iguais a nós mesmos, para proporcionarmos uma estabilidade que não é rígida, mas viva e humana ...

Winnicott

O termo problematizar foi usado no sentido que lhe deu Machado (1994): “Mudar as perguntas, o olhar. Parar de naturalizar. Pensar em encontros que produzem efeitos. Produzir encontros, práticas. Problematizar...” (p. 65). Trata-se de não aceitar o que está sistematizado de antemão, é preciso buscar efeitos, “multiplicar” (p. 66). Tal sentido baseia-se em Foucault (1997), para quem problematizar implica liberdade, desvincular algo que aprisiona uma relação e impede a ocorrência de outros acontecimentos. É estar atento às diferenças, às tendências, aos devires, sem que isso seja uma atividade apenas racional. Para libertar a diferença é preciso um pensamento afirmativo, que não falsifica a resposta já dada, “mas que se dirige a problemas insolúveis, quer dizer, a uma multiplicidade de pontos extraordinários que se descobre à medida que se distinguem as suas condições e que insiste, subsiste, num jogo de repetições.... o problema é a ideia mesma.” (p. 68). É considerar que os objetos afetam-se mutuamente e, “Em vez de perguntar e responder dialeticamente, há que pensar problematicamente”. (p. 68).

Para compreender o processo de leitura na educação do século XXI é preciso estar atento às diferenças intrínsecas a ele, desvinculando-o de situações que venham a simplificá-lo, aprisionando-o a uma única relação explicativa. Em Educação e Psicologia temos muito a problematizar a partir de inúmeras situações, por exemplo, ouve-se nos meios de comunicação que “o ensino está mudando, temos dois professores nas salas de alfabetização...”<sup>10</sup>. Ouve-se dos pais que o filho não aprende, não tem interesse nos estudos e não quer saber da escola. Ouve-se dos professores que *os alunos não sabem ler e nem escrever, não querem estudar, só fazem bagunça, o salário é pouco, o risco é grande...* Falas que

<sup>10</sup> Propaganda veiculada pelo Governo do Estado de São Paulo na televisão em fevereiro de 2010.

reverberam e nos instigam a pesquisar e problematizar essa escola que conhecemos - por intermédio dos outros -, a acompanhar o que acontece nela e no campo de suas relações interpessoais.

Muitos são os estudos, artigos e livros que oferecem alternativas aos impasses educativos, cada vez mais presentes no cotidiano escolar, como o fracasso escolar, a violência dentro da escola, a medicalização e os problemas de aprendizagem, estudos que nem chegam a ser conhecidos pelos profissionais da educação. As pesquisas são financiadas, mas suas descobertas não são revertidas em favor do ensino e nem das escolas, como assinalou Patto (2005a) sobre “os resultados de investigações realizadas com dinheiro público, seja por meio de bolsas de pesquisa oferecidas por instituições estatais de fomento à pesquisa, seja pelo financiamento de universidades públicas federais e estaduais” (p. 11).

Esta investigação sobre leitura soma-se a esses estudos e pesquisas e traz outras indagações, ou as mesmas, de outra forma: Como está a escola, hoje? Ela pode ser ou é um espaço de promoção de saúde? O que leva alguns alunos a não aprenderem a ler? Levanto algumas questões complexas, merecedoras de aprofundamento e que, ao longo deste estudo, serão problematizadas.

Antes de dar continuidade ao estudo, quero relembrar o pensamento de Freire (2001) em carta escrita aos professores: “Quando aprendemos a *ler*, o fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos.” Essas palavras alertam profissionais a não dicotomizarem ler e escrever por pertencerem ao processo geral de conhecer. Sinalizo isso e dou maior visibilidade à leitura, neste estudo, - e não à leitura e escrita - por uma escolha pessoal, pautada em experiências profissionais. A prática vem mostrando que “A leitura precede a escrita; o futuro escritor deve ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel.” (Manguel, 1997, p. 20).

Como está a escola, hoje? E como cuida da leitura dos alunos?

Ao buscarmos as respostas temos que não é nítida a situação do ensino público na cidade de São Paulo. Pesquisas como as de Patto (1984, 1990), psicóloga e pesquisadora no campo interdisciplinar entre a Psicologia e a Educação, mostraram a situação da escola pública, pois a autora instiga-nos a refletir acerca das políticas de educação, ao perguntar: “quem ainda não ouviu alguma mãe dizer que seu filho está na 5ª série mas não sabe ler nem escrever?” (2005b, p. 43). Ouvi

e ouço isso muitas vezes, o que me levou a prestar e dedicar mais atenção a esse sintoma em nossos alunos, cada vez mais frequente, o de não saber ler.

Aquino (2005) relatou um levantamento que fez para a Prefeitura de São Paulo, no governo Marta Suplicy (2000 a 2004), para saber o que estava acontecendo com o ensino e propor ações. O principal problema encontrado foi o do absenteísmo docente e um trabalho árduo foi empreendido, mas no mandato do prefeito seguinte, tudo o que havia sido feito foi desconsiderado. Aquino, após essa experiência, assinalou uma característica que parece ser comum na sociedade brasileira: começar do zero, como se não houvesse uma história anterior aos acontecimentos. Segundo ele “precisamos de pactos éticos, políticos, civis e profissionais”, para que as coisas possam ter continuidade e história. Aquino criticou os clichês veiculados pela mídia como de pouca ajuda para a prática escolar - aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser etc. Para ele, a “educação exige certa solidez clássica”, pois acredita que somos responsáveis pelo que apresentamos aos jovens alunos.

Os professores precisam oferecer obras do velho mundo, passíveis de trazer serenidade aos alunos adolescentes cujos hormônios explodem, pois “Isso os acalma e dá a possibilidade de liberdade diante da opressão da juventude. O educador lhes dá a oportunidade de envelhecer. Ganha em troca um pouco da vitalidade deles e, com ela, a possibilidade de sobrevivência. Uma troca justa.” Aquino descreveu um tipo de relação entre as pessoas que é muito caro a Winnicott (1969/1994), a relação de mutualidade, “que é o começo de uma comunicação entre duas pessoas” (p. 198), a troca interpessoal e fundamental em qualquer tipo de relação, principalmente nessa, a de professor-aluno.

Pesquisadoras como Angelucci, Asbahr e Viégas (2006) discutiram a escola, suas questões complexas e como o psicólogo poderia contribuir para que o ensino pudesse dar conta de transmitir o conhecimento e formar seres humanos. Afirmaram:

Os fenômenos escolares apresentam-se como confusos, caóticos, difíceis de captar àqueles que dela (*escola*)<sup>11</sup> não fazem parte (e àqueles que dela fazem parte também). A escola e as políticas educacionais apresentam-se como um enigma indecifrável, dado seu dinamismo. Como compreender fenômenos tão complexos? (p. 15).

---

<sup>11</sup> Palavra *escola* acrescentada pela autora.

Concordo com elas em relação à complexidade do que se pode apreender e do que nos escapa em relação aos fenômenos escolares, por isso a necessidade de estudos e discussões no campo da educação. Pude sentir no espaço escolar esse caos a que elas se referem, são situações inesperadas que abalam nosso potencial de ação e de reflexão. Abalam, mas não impedem a nossa possibilidade de pensar e de agir.

A invasão do excesso de medicalização que vem acontecendo nas sociedades ocidentais, na atualidade, foi enfatizada por Collares & Moysés (s/d), a primeira pedagoga e a segunda médica, pesquisadoras na área de intersecção entre a Medicina e a Educação. Por medicalização definem um processo que transforma questões não-médicas, como a escolarização ou a socialização, em questões médicas, desconsiderando sua origem social e política. Discutiram a abordagem biológica que fundamenta tal postura e que centra na pessoa o processo saúde-doença. “A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo.” (pp. 25-26).

O sistema sociopolítico e a instituição escolar isentam-se da responsabilidade que lhes cabe e da política educacional que definem, sobrecarregando o aluno e sua família, considerados os únicos responsáveis pelo mal resultado escolar. As autoras assinalaram o viés de se abordar o fracasso escolar como consequência da desnutrição e como resultado de disfunções neurológicas (modelo médico) e discutiram os mitos que persistem em relação ao processo de aprendizagem escolar. Em relação à alfabetização, “processo de aprendizagem que obviamente necessita de funções intelectuais superiores, porém não as mais complexas; ante o potencial cognitivo do ser humano, pode-se mesmo considerar que o processo de alfabetização é relativamente simples para o homem” (p. 27).

Reflexões como estas remetem ao lugar a partir do qual podemos lidar com os problemas escolares, ou seja, a partir das relações interpessoais e sociais – de grupo – aliadas aos recursos pedagógicos e educacionais que a escola e a cultura têm. Tais recursos são inúmeros e ilimitados e podem motivar a busca por conhecimentos relacionados ao campo do ensino e da aprendizagem, superando esse tipo de invasão médica ou outra, cada vez mais frequente.

Além das pesquisas científicas têm-se as notícias de jornais, de revistas e da internet informando como está a escola pública hoje, por meio de reportagens diárias



que relatam cenas de desrespeito, violência, escassez de professores, condições físicas precárias, mal desempenho de alunos e de professores em situações de avaliação de ensino, entre outras. Temos o documentário de Jardim (2007) *Pro dia nascer feliz*, em que nas cenas iniciais um locutor relata que “segundo as avaliações MEC a metade dos estudantes de ensino fundamental não consegue ler ou escrever corretamente”. Assistimos ao depoimento de uma professora de São Paulo do ensino médio que fez uma consideração “se o ensino estivesse melhorando mesmo, não precisaria desses programas como o Pro Uni”. E falas de alunos descrentes com a escola, com o futuro, descrevendo uma realidade sem esperança, que os incentiva a roubar e concluir que “os políticos roubam muito e não são presos.” É preciso transformar o que pensam e fazem professores e alunos da escola pública, para que esta possa ser um espaço de formação de pessoas e profissionais.

Em relação ao tema da avaliação escolar, ao consultarmos os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) <sup>12</sup> divulgados nos meios de comunicação, nota-se que os resultados obtidos não comprovam melhora na aprendizagem dos alunos desde 1991. Penin (2008), diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em entrevista à Folha de São Paulo, afirmou que o fator mais importante a determinar o fracasso das escolas públicas nessa avaliação parece ser o número de horas que os alunos dedicam ao estudo (poucas) somado à “praga do absenteísmo dos professores” <sup>13</sup>, que faltam com frequência às suas aulas. Pouca dedicação ao estudo e falta de professor são facetas do processo educacional que merecem mais atenção de todos os envolvidos em tal processo. Como lidar com isso, sem diminuir a importância do que parecem evidenciar e denunciar essas atitudes?

Uma explicação possível para o baixo resultado das escolas estaduais nas avaliações está na “inclusão excludente”, gerada pela “Progressão Continuada” <sup>14</sup>, acredita Saviani (2008), professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FEUNICAMP). O aluno não foi incluído e não domina os conteúdos elementares, “houve um esforço para melhorar as estatísticas, e não o ensino”. O professor Saviani não é contrário à “progressão continuada”, mas mostra

---

<sup>12</sup> Inclui a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil, para 4ª e 8ª série, atual 5º e 9º ano.

<sup>13</sup> A mesma característica apontada por Aquino e citada anteriormente.

<sup>14</sup> Política que reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I: 1ª à 4ª série e Ciclo II: 5ª à 8ª série; não há retenção de alunos, exceto os que faltam às aulas. Visava alterar altos índices de reprovação, defasagem série/idade e evasão escolar. (Viégas, 2006)

que o que se fez "foi tentar resolver o drama da evasão e da repetência com uma canetada, sem dotar a escola de instrumentos para garantir que o aluno com dificuldade pudesse resolver esse atraso, com aulas de reforço, por exemplo." Como mencionado, o professor também foi excluído da escola a partir dessa decisão da Progressão Continuada, pois a recebeu pronta e, ao não se sentir co-autor de tal medida, como poderia descobrir meios para colocá-la em prática e, ainda, obter sucesso?

A Progressão Continuada foi implantada em 1997/98 no governo Mário Covas e, em muitas falas de professores, alunos e pais nota-se a constatação de que os alunos terminam a oitava série e mal sabem ler e escrever, iniciando o ensino médio sem os conhecimentos básicos necessários. Como incluir esses alunos, frutos da Progressão Continuada, na sociedade do conhecimento? Como poderão enfrentar tantas avaliações se não são preparados para elas? Como se sairão no Sistema de Avaliação de Rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP)<sup>15</sup>, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>16</sup> ou nos concursos públicos para empregos com exigência de primeiro e segundo graus?

Pesquisa internacional sobre o ensino público nas grandes capitais foi feita em São Paulo por Wreford (2003), que teceu elogios às técnicas de alfabetização, mas enfatizou que depois disso "os alunos não aprendem a usar a sua capacidade de ler. Não escrevem, não são desafiados a pensar, não aprendem o hábito de ler independentemente. Aprendem a copiar do quadro negro e aprendem que basta isso." (p. 3). A pesquisa mostrou como ponto fraco a formação dos professores, já assinalada por tantos pesquisadores nacionais como sendo uma pseudo-formação. Wreford (2003) comparou as classes numerosas brasileiras com as inglesas, sem ver nisso um problema, pois "há décadas, turmas do mesmo tamanho na Inglaterra aprendem a ler livros e a redigir textos por sua própria cabeça, isso não pode ser tão difícil no Brasil." (p. 2). A autora assinala, ainda, a

---

<sup>15</sup> Sistema que avalia o Ensino Básico na rede estadual desde 1996, dos alunos que cursam o 3º, 5º, 7º e 9º ano, antigas 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries, respectivamente.

<sup>16</sup> Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Em 2000 o foco foi a leitura e o Brasil foi o último colocado entre os países que participaram, o que significa que a maioria dos jovens brasileiros são analfabetos funcionais – decodificam letras sem compreender o significado. Em 2009 repetiu-se a ênfase na leitura e o Brasil continua bem abaixo da média dos países desenvolvidos.

importância de desenvolver a imaginação e a motivação da criança para aprender, lendo histórias para elas, pedindo-lhes para inventar histórias a partir de figuras e contá-las com suas próprias palavras, antes de trabalhar com o livro. Isso representa um avanço, mas as crianças também precisam aprender a ler individualmente. (p. 5)

A pesquisa mostra que a maioria das escolas não têm por hábito pedir aos alunos que criem textos originais, não trabalham com processos de autoria e acabam por valorizar a reprodução dos textos como foram apresentados a eles. “Estudantes aprendem a memorizar, mas não a pensar ou avaliar ideias por si próprios. A falta de foco individual no aluno pode ser culpa da carga horária dos professores.” (Wreford, 2003, p. 6). Este comentário da autora destaca a realidade do professor em São Paulo, obrigado a complementar o baixo salário com outras jornadas de trabalho, aumentando sua carga de estresse e dispersando sua atenção, ao invés de dedicar mais tempo para elaborar aulas e criar estratégias de ensino para os diferentes alunos e grupos. A pesquisa também revelou a escassez de material didático disponível na escola, por exemplo, nas aulas de geografia não viu mapas nem globo à disposição, nas bibliotecas encontrou as portas trancadas e não havia livros de leitura e nem livros simples de histórias nas salas de aula. Observa-se, às vezes, a presença de material didático na escola, sendo o uso feito de modo inadequado pelos profissionais.

Pode-se constatar que muitos pais e professores veem a leitura de textos que valorizam a imaginação ou a fantasia dos alunos como perda de tempo, o que acaba não fazendo parte de sua metodologia, que é passar o conteúdo de forma objetiva. Esse fato é ilustrado por Manguel (1997) escritor e jornalista, ao lembrar das palavras de sua mãe, quando o via lendo: “Saia e vá viver” (p.36), um tipo de preocupação materna - mais comum do que se imagina – uma consideração superficial, que vê a leitura como um impedimento para o viver e não como abertura para outras possibilidades do viver. Pode-se constatar, pela obra de Manguel, que a experiência com a leitura deu-lhe a base de sua profissão e de sua vida.

Podemos levantar inúmeras questões que impedem ou dificultam que o processo de escolarização aconteça de modo satisfatório para alunos, professores, pais e comunidade. Se fizermos uma consulta ao *Google* com palavras como ensino público estadual, problemas no ensino, ou qualquer outra que envolva o assunto, ficaremos horas a ler a infinidade de matérias e artigos disponíveis. É preciso transformar esse e outros excessos de informações - sem conhecimento e sem

saber - em conhecimento e saber. Para os professores, as reuniões de equipe na escola, como a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), podem ser fonte de ajuda nessa confusão de excessos.

Fernández (2001a) discutiu e diferenciou os termos Informação – Conhecer - Saber, situando “o ponto de vista de algumas disciplinas que trabalham em torno do aprender” (p. 62). A Informática está diretamente relacionada com a informação, a Pedagogia situa-se entre a informação e o conhecer, a Psicopedagogia - sua área de estudo – situa-se entre o conhecer e o saber e a Psicanálise relaciona-se ao saber. Ao ter que tomar decisões, o profissional ligado à Educação terá que fundamentá-las não apenas em informações, e sim em conhecimento e saber, dando condições para que as pessoas possam vivenciar experiências.

A palavra experiência tem sido estudada por muitos autores, entre eles Larrosa (2002), para quem ela “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p. 21). É uma palavra que vem do latim *experiri*, provar (experimentar); é o encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O saber de experiência – sabedoria – é diferente do saber coisas. Para o autor, “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível.” (p. 22). Com a informação vem a opinião em excesso, o que impede a experiência, fabricando um “sujeito manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.” (p. 22).

A rapidez com que “são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (p. 23). Lembra que “a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo” (p. 23). A substituição rápida dos acontecimentos impede a memória, o que nos leva a concluir que a velocidade, a falta de silêncio e de memória, o excesso de trabalho impedem a experiência. Esta produz diferença, heterogeneidade, pluralidade e não se repete, há algo como a primeira vez. É incerta e não pode ser reduzida, sendo “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.” (p. 28).

Experiência é um tema que mereceu a atenção de Benjamin (1933/1994a) e foi fonte de suas reflexões: “está claro que as ações da experiência estão em baixa” (p. 114) e “nossa pobreza de experiência é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso.... é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade.” (p. 115).

Benjamin estava atento às transformações que, a seu ver, começaram a impedir as experiências, obrigando o homem a seguir em frente, sem olhar para trás e nem para os lados, a contentar-se com pouco, a desiludir-se com a tradição e iludir-se com a novidade, enfim, a libertar-se de toda experiência.

Sua análise é crítica: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos de empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’.” (p. 119). E a moeda atual veicula maciçamente informação, deixando para trás as heranças e desconsiderando que “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.” (Benjamin, 1936/1994b, p. 198).

A experiência também foi tema das discussões de Winnicott (1961/1996): “O que estou fazendo é separar experiência de vida e educação.” (p. 111). A seu ver, os educadores podiam transmitir crenças que tinham significado para eles e que pertenciam à área cultural ou religiosa, mas o sucesso dessa transmissão dependia da capacidade que a criança tinha de *acreditar em*. E esta capacidade não é uma questão de educação e sim de experiência de desenvolvimento do bebê e da criança em relação ao cuidado que o ambiente facilitador, de qualidade humana, dispensa a eles.

A escola como um espaço para viver experiências e promover saúde é complexa e remete a outras questões. O termo educação tem uma pluralidade de sentidos na vida e foi abordado por Paín (1985, p. 11), ao discutir as funções da Educação. Em linhas gerais, a função mantenedora garantiria a continuidade da espécie humana; a socializadora ensinaria o uso de utensílios, da linguagem, do habitat; a repressora seria instrumento de controle e reserva do cognoscível; e a transformadora revelaria formas peculiares de expressão revolucionária. Winnicott, como veremos, enfatizou a função socializadora da educação, como a que possibilita as incursões pela vida. A função transformadora da educação é a temida pelos governantes das nações, que procuram enfraquecê-la ao colocar o foco na manutenção do controle da sociedade, favorecendo doutrinações e coibindo militâncias que poderiam ser transmitidas pela Educação.

Apresentar um enfoque psicológico para a Educação é uma questão mais complexa ainda, pois existem muitas psicologias e escolher e obrigar professores a seguir uma determinada abordagem em detrimento de outras seria um desserviço não só à Educação como à Psicologia e ao desenvolvimento humano. Mas deixar

que a Educação praticada nas escolas seja fundamentada em bases que não a ética humana (e sim as bases médicas ou psicológicas ou midiáticas...), sem que isso seja problematizado, aprofundado e esclarecido aos professores, alunos e pais, é algo que o profissional da Psicologia não pode permitir que aconteça.

Desta forma, pode-se pensar na utilização do conhecimento psicológico como uma alternativa à reflexão das questões enfrentadas pela escola pública, pois se considerarmos a escola como um espaço de promoção de saúde precisamos que ela se abra ao diálogo com a Psicologia e não à sua submissão, o mesmo com a Medicina e outras áreas do conhecimento.

Diálogos entre a Psicanálise e a Educação são antigos e ainda cheios de entraves, pois há muito a conhecer e compreender, em ambas as áreas, para além do muito que já se conhece. Estudos como os de Kupfer (2001) e Macedo (2002), que tratam da inter-relação entre a Psicanálise e a Educação, mostram limites e possibilidades da aproximação entre elas e nos convidam a ampliar nossa capacidade de pensar e sonhar as angústias da educação.

Diálogos entre a Psicologia e a Educação como os de Tanamachi, Proença e Rocha (2000) e os de Machado, Fernandes e Rocha (2007), por meio de uma abordagem crítica e de um aprofundamento de temas que envolvem avaliação, queixa escolar, formação de professor, política, entre outros, mostram os entraves que amarram a Pedagogia de hoje e as contribuições possíveis da Psicologia Escolar.

Reflexões como as de Fernández (1990) sobre a inteligência *atrapada*<sup>17</sup>, sobre as modalidades enrijecidas de ensinar e aprender (Fernández, 2001a, 2001b), sobre a sociedade hipercinética e desatenta que acaba medicando a agitação e a falta de atenção que ela mesma produz (Fernández, 2001b), entre outros estudos da autora argentina, somam esforços à preocupação de transformar a realidade do fracasso escolar em potências da capacidade de pensar.

A Psicologia não tem todas as respostas para as dificuldades escolares, mas tem perguntas consistentes que podem mobilizar aquilo que não pode ser cristalizado em termos de ensino e aprendizagem escolar - da leitura -, em particular. Muitos psicólogos pesquisam a contribuição que a psicologia pode dar para a escola, entre eles Machado (2003), cujo olhar atento enfatiza o quanto se precisa

---

<sup>17</sup> Sem tradução para o português, a palavra encapsulada teria um significado aproximado. Consultar Fernández, 1990.

caminhar para que a comunicação possa gerar os benefícios desse encontro. Para ela,

Quando um psicólogo pisa no território escolar (e em outras instituições educativas), intensifica as expectativas e olhares classificatórios e comparativos dos indivíduos tomados isoladamente. Educadores querem saber 'o que as crianças têm', psicólogos querem descobrir 'porque elas agem da forma como agem'. Essas indagações, em muitos trabalhos, têm motivado uma busca por explicações que, na maioria das vezes, tornam as características presentes nas queixas escolares meros atributos individuais dos sujeitos. (pp. 63-64)

A afirmação da autora apela para que o profissional substitua o olhar classificatório, dominante durante muito tempo no meio psico-educacional, por outro mais ampliado, que favoreça o desenvolvimento humano sem limitá-lo a padronizações e rótulos. Para as dificuldades de um aluno, por exemplo, pede-se que os professores, colegas e pais evitem tratá-lo como o aluno disléxico, ou o aluno agressivo ou hiperativo, e sim que possam considerá-lo como um aluno que antes de qualquer dificuldade escolar é um ser humano em desenvolvimento e, portanto, passível de viver dificuldades em seu devir.

O interesse e a necessidade de ficar mais próxima desse universo escolar têm a ver com o questionamento que lancei anteriormente - escola como espaço promotor de desenvolvimento humano - e com a minha crença nisso. Para mim, o encontro humano que pode acontecer na escola, por meio das relações interpessoais, visando transmissão e troca de conhecimentos, é um de seus modos de promovê-lo. Existe também o interesse de refletir, ao lado de profissionais e pais, sobre as tendências assinaladas por Collares & Moysés (s/d) e que predominam no espaço escolar: a "biologização", a "patologização", a "psicologização" e a "medicalização" do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento do uso criativo da Pedagogia, na versão de uma Educação humanizadora.

A escola não pode abrir mão de seu papel de ensinar, de transmitir o conhecimento acumulado pela Humanidade, por meio do conhecimento científico e da experiência cultural. A escola está em crise, sua função de transmissora de conhecimento corre riscos devido à sua fragilidade diante das imposições que estão fora dela, pois estão no poder econômico e político, entre outros. Souza (2006) assinalou a perda do papel socializador dos conhecimentos que a escola tinha, para ficar apenas como espaço de socialização, disciplinamento e manutenção do *status quo*, o que é uma dura realidade. Segundo a autora:

De fato, garantem-se apenas o acesso ao conhecimento e a uma permanência, sem, contudo, garantir-se o acesso ao conhecimento e a uma permanência que de fato restitua ao aluno os conhecimentos que ele necessita para uma formação integral, conforme previsto na LDBN<sup>18</sup> de 1996. (p. 239)

Por que alguns alunos queixam-se de que não sabem ler? O aluno que não consegue ler ou lê mal, embora esteja cursando séries que já deveriam capacitá-lo para a leitura, necessita ser compreendido em relação ao tipo de provisão ambiental que recebeu e recebe e que inclui essencialmente a presença autêntica da pessoa humana (familiares e professores), que cuidaram e cuidam de seu desenvolvimento e de sua educação. Como se deu e se dá a provisão ambiental para que o aluno possa ser leitor?

A investigação da leitura e do tipo de provisão que o ambiente pode oferecer para que se desenvolva a capacidade de ler para todas as pessoas levou-me a refletir acerca do tipo de provisão ambiental que a sociedade atual oferece às pessoas quanto a este aspecto. Que tipo de provisão ambiental uma pessoa necessita para aprender a ler e seguir lendo na sua vida?

Os escritos de Parra (2003)<sup>19</sup> e uma palestra proferida em 2010<sup>20</sup> em São Paulo trouxeram elementos para a discussão de como pode acontecer a aquisição da leitura no ser humano. Para este autor, “Há uma leitura anterior à leitura dos textos escritos, é a leitura do texto oral.” (Parra, 2003, p. 1). Este ato de leitura é inerente a colocar o pensamento em movimento. O bebê vem ao mundo com informações do mundo físico e do mundo da inter subjetividade. Segundo ele, a voz da mãe já está inscrita na psique do bebê quando nasce e, por volta do quarto mês de gestação, a capacidade auditiva do feto se organiza e as funções sonoras são acessíveis ao seu aparelho auditivo. O bebê é capaz de manipular as informações ligadas à voz para fazer emergir o sentido. Distinguir a voz de sua mãe das outras vozes que o cercam supõe uma discriminação mental que põe em marcha o movimento do pensamento. Esta capacidade também lhe permite situar-se como um pequeno sujeito do mundo complexo e abstrato da inter subjetividade. O rosto da mãe terá um papel fundamental na mobilização de sua atividade psíquica, pois um rosto não é simplesmente algo com boca, nariz e dois olhos, e sim um “livro” que

---

<sup>18</sup> LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<sup>19</sup> Evelio Cabrejo Parra: psicanalista e linguista colombiano residente na França que pesquisa a aquisição da linguagem nas crianças.

<sup>20</sup> Na Sociedade de Psicanálise de São Paulo.



permanentemente envia informações, que ele manipula a cada instante, mesmo sem nos darmos conta.

Três movimentos fazem parte da atividade de ler. Em primeiro lugar, trata-se de ler as informações que vêm do mundo da inter subjetividade, esse mundo difícil em que nossa vida se realiza e onde se desenvolvem o amor, o ódio, o reconhecimento, a mentira. Em segundo lugar, trata-se de ler as informações do mundo físico, o mundo exterior, utilizando todos os nossos sentidos. Por último, ler as informações do mundo interno, esse que cada um experimenta no fundo de si mesmo. Toda pessoa está, mesmo sem o saber, no movimento constante de ler três livros: o livro da inter subjetividade, o livro do mundo e seu livro interno. (Parra, 2003, tradução livre para esta pesquisa, do original em espanhol).

Encontrar as condições que permitam ao ser humano ler esses três livros tem relação com provisão ambiental e com constituir-se leitor. Ler os três livros para ser e vir-a-ser humano, na perspectiva de Parra, assemelha-se a transitar pelas três realidades possíveis para a trajetória humana, tais como as definiu Winnicott, o que será apresentado no Capítulo 3.

Uma compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra e, para Freire (2006), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p. 11). A leitura da palavra não pode “prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (p. 11). Há uma continuidade na leitura do mundo e na leitura da palavra que não pode ser interrompida, muito menos pela escola.

## **1.2. Provisão ambiental para o aluno e para o professor na cultura**

O tema da leitura vive, na atualidade, um momento delicado, pois cada vez mais aparecem crianças e adolescentes que não conseguem dominá-la. Pode-se considerar que em nossa sociedade o ensino e a aprendizagem da leitura, de um modo geral, acontecem na escola, sendo organizado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) e/ou pelo MEC. Em termos de mundo globalizado, as interferências políticas agem em todas as nações e, em termos de ação mundial, quem se destaca é a Organização das Nações Unidas (ONU), que tem se preocupado com a questão

da alfabetização. Estabeleceu o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização e instituiu o dia 8 de setembro como o Dia da Alfabetização. Estamos vivendo a década da alfabetização, que compreende o período que vai de 2003 a 2012, cujo lema é “educação para todos”.

A ONU estabeleceu em seguida o período de 2005-2014 como a Década das Nações Unidas para a Educação e o Desenvolvimento Sustentável. O ano de 2008 teve como tema do Dia Internacional da Alfabetização o papel da alfabetização no desenvolvimento sustentável. Dois temas complexos que necessitam da atenção de todos: o cuidado com o ambiente que nos acolhe e em que vivemos, para que ele possa ter a sua continuidade no tempo e oferecer qualidade de vida para seus habitantes; e o cuidado com a alfabetização, para que as pessoas nas diferentes partes do mundo tenham acesso – via leitura - às medidas e descobertas relacionadas ao bem-estar do ser humano e a preservação da natureza.

Programas de alfabetização têm sido orientados para necessidades locais, privilegiando o desenvolvimento comunitário e a proteção do ambiente no mundo todo. Esses programas ultrapassam as funções básicas da leitura e da escrita para incluírem competências da vida diária e o conteúdo correspondente. O número de analfabetos no mundo é elevado, sendo dois terços mulheres. Estima-se que mais de 100 milhões de crianças não frequentem a escola. (ONU, 2005).

“A alfabetização abre a porta para a aprendizagem ao longo da vida, é essencial para o desenvolvimento e a saúde e abre o caminho para a participação democrática e a cidadania ativa.” (ONU, 2004). Um discurso que continua, afirmando que a alfabetização

é um pré-requisito para um mundo saudável, justo e próspero. [...] instrumento crucial do trabalho que visa tornar realidade os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, aprovados por todos os governos do mundo como um plano geral para a construção de um mundo melhor no século XXI. Além disso, a alfabetização é um direito humano.

O texto afirma que “a alfabetização é um direito humano” e, seis anos depois, nos defrontamos com muitas pessoas que ainda não se alfabetizaram, ou se alfabetizaram mal, o que significa que não o escutamos e/ou não o colocamos em prática? Em termos de provisão ambiental, o desenvolvimento da capacidade de ler precisa deixar de ser um discurso para se efetivar em uma prática, a do ensino de

qualidade para leitura, para todos. E ensinar leitura de qualidade implica, antes de tudo, estabelecer relações inter-humanas na sociedade e, principalmente, na escola.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com sede em Paris, é uma instituição especializada da ONU. Seu objetivo principal é reduzir o analfabetismo no mundo, proteger a liberdade humana e incentivar o desenvolvimento cultural. Na mudança do século, a UNESCO solicitou a Morin uma reflexão a respeito de educação para o século XXI, o que deu origem ao que ele chamou de *Os sete saberes essenciais à educação do futuro*. Trata-se, segundo seu autor, de conteúdos que necessitam ser inseridos em qualquer currículo, de qualquer faixa etária, na escola e na vida.

Utilizei a palavra apresentar, ao invés de ensinar, na síntese que fiz do pensamento de Morin (2000), para ficar mais coerente com minha proposta de estudo. A palavra – ou a função de apresentar - tem a ver com ensinar, sendo diferente de impor. Ao usar o conceito *apresentar*, a partir de Winnicott, como discutirei no Capítulo 3, é preciso considerar a imaturidade ou a não prontidão do ser humano em crescimento para (re)criar ou conhecer o objeto que é apresentado a ele. E foi desse modo que procedi com a contribuição de Morin. O primeiro saber a que ele faz referência implica apresentar as *cegueiras do conhecimento* como tradução e reconstrução e, portanto, passível de erro e ilusão, pois o modo como se ensina não condiz com a realidade exatamente como ela é.

O segundo saber implica apresentar o *conhecimento pertinente*, aquele que situa o conjunto e que o contextualiza. Um bom ensino não privilegia cálculos em detrimento dos aspectos humanos, como paixão, medo, entre outros. O ensino fragmentado por disciplina, como tem sido dado comumente, impede a capacidade de contextualizar. Uma capacidade que precisa ser desenvolvida, pois facilita a integração das partes ao todo e do todo às partes. Deve-se lembrar que o contexto hoje é global e deve ser compreendido a partir disso.

O terceiro saber implica apresentar a condição humana, essa realidade indecifrável – fazemos parte de uma sociedade e temos a sociedade como parte de nós, a partir de uma cultura que nos conforma. Morin acredita ser possível a convergência entre todas as ciências – cosmologia, ciências da terra, ecologia, pré-história - e a identidade humana, para atingir o objetivo de civilizar o planeta em que se vive. É preciso ensinar que o ser humano é múltiplo e é unidade. Ressalta como fundamental o ensino da literatura e da poesia. A literatura é uma escola de vida e

um meio para adquirir conhecimentos, as novelas são uma forma de compreender a vida, pois ciúme, ambição, dinheiro, amor, não são ensinados pelas ciências formais. A literatura ajuda a refletir sobre a complexidade do ser humano e sobre seus sonhos. A poesia ensina a qualidade poética da vida, que sentimos diante de fatos da realidade. O ser humano se constitui pelo trabalho e pelo jogo, ele é *Homo sapiens, homo ludens, homo economicus, homo mitologicus*.

O quarto saber implica apresentar a *identidade terrena* ou a condição planetária, um fenômeno que se vive hoje, onde tudo está conectado sem que tenhamos ideia dos problemas que o nosso planeta enfrenta. Existem ameaças dos fanatismos religiosos, bombas nucleares, desequilíbrios ecológicos, degradação do planeta, que precisam ser conscientizadas, pois todos os problemas estão amarrados uns aos outros. É preciso mostrar que se vive em uma comunidade de destino comum a todos e a tudo.

O quinto saber implica apresentar as *incertezas*, pois é necessário aprender sobre o surgimento do inesperado. A vida é marcada por catástrofes, pelo imprevisível e esse tema não tem sido tratado de modo a ser apreendido pelo ser humano.

O sexto saber implica apresentar a *compreensão humana* – compreensão que envolve empatia e identificação, compaixão, sentimentos que devem ser desenvolvidos para que egocentrismo e indiferença, tão exacerbados atualmente, não impeçam melhor entendimento entre nações e pessoas.

O sétimo saber implica apresentar a *ética do gênero humano* ou o que foi denominado de *antropo-ético*, em que moral e ética diferenciam-se, dependendo da cultura e da natureza humana. Aqui os aspectos individual, social e de espécie devem ser considerados, pois o ser humano precisa desenvolver, ao mesmo tempo, a ética, a autonomia pessoal e a participação social. A antropo-ética só tem sentido na democracia e é na relação indivíduo-sociedade que o cidadão experimenta a solidariedade e a responsabilidade. Atualmente vemos a ética do ser humano desenvolver-se por meio de associações não-governamentais, que prestam assistência a países necessitados. Acredito ser importante que se tenha uma visão total da realidade, uma vez que a visão fragmentada mantém invisíveis os grandes problemas da humanidade, impedindo a tarefa de civilizar a terra, como enfatizou Morin.

Em termos de ação nacional, a questão da leitura é abarcada por meio da lei nº 9394 (20/12/1996), que traz o seguinte:

Seção III - Do Ensino Fundamental – Art 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

A partir dessas posições e de nossa realidade pergunta-se: o que seria considerado desenvolvimento pleno da leitura? Em que parte do percurso escolar das crianças e adolescentes, que frequentam a escola e não leem ou leem mal, deteve-se o desenvolvimento pleno da leitura? O que podemos fazer, ao lado da escola e da sociedade, para que isso seja realmente assegurado para todos? O que a Psicologia e o psicólogo podem fazer para ajudar para que o ensino da leitura se efetive? E para que a leitura continue acontecendo ao longo da vida dessas pessoas?

A Declaração Universal de Direitos Humanos enfatiza direitos, como igualdade, vida, liberdade (de consciência, pensamento e expressão), segurança, nacionalidade, bem como direito ao descanso e ao lazer, à saúde, à educação e a participar livremente na vida cultural da comunidade. Trata-se de direitos muitas vezes negligenciados pela falta de acesso a eles ou pela falta de conhecimento da existência deles. O que leva nossa sociedade a não sustentar uma provisão ambiental como essa, para todos?

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, particularmente no que diz respeito ao Direito à Educação apresenta no Capítulo IV, Art. 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Há um parágrafo único em que afirma que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Nossa realidade mostra uma participação dos pais distante da escola e, quando as propostas educacionais são definidas, os pais desconhecem essas resoluções e muito menos que poderiam participar delas.

No Art. 54, é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, no item VII: “atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” Este item

parece tratar particularmente da provisão. Em relação ao § 2º “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.” Temos acompanhado a não aprendizagem da leitura em diferentes crianças. Poderíamos considerar então que a oferta foi irregular?

Em termos de políticas públicas em Educação contamos com medidas paliativas que definem soluções generalizadas, sem a devida adequação às necessidades locais, decididas por grupos dominantes, sem o cuidado de acompanhar se tais medidas poderão ser efetivadas pelas pessoas responsáveis. Podem ser citadas como exemplos de políticas que tentam prover um ambiente para a educação da criança carente as organizações não-governamentais (ONGs), as instituições religiosas, as organizações laicas, entre outras, todas pertencentes ao denominado Terceiro Setor ou Terceira Via (Dadico, 2006).

Pesquisa sobre o Regime de Progressão Continuada<sup>21</sup>, a partir de trabalho com docentes da rede estadual, foi realizada por Viégas (2006), psicóloga e pesquisadora na área escolar, que concluiu: “o que se verifica hoje nas escolas públicas paulistas é que a Progressão Continuada não conseguiu resolver o problema da *exclusão na escola*, que hoje atinge não apenas os *alunos*, mas também os *professores*, ambos humilhados *na e pela* escola.” (p. 175). A autora assinala que não se pode “perder de vista a qualidade do ensino” (p. 174) e muito menos a participação dos professores na implementação de qualquer medida, uma vez que são eles os responsáveis por colocá-la em prática. Assim, além da exclusão do aluno aparece a exclusão do professor, o que mostra a necessidade de trabalho institucional que possa problematizar e modificar as “relações intersubjetivas que produzem o fracasso no processo de escolarização, o que requer ações coerentes com o objetivo democratizante.” (p. 183).

A autora perguntou aos alunos se sabiam o que era Progressão Continuada, mobilizada pela suposição dos professores de que o desinteresse dos alunos nos estudos tem a ver com o fato de saberem que não importa o que façam, todos passam de ano. A pesquisa surpreendeu, pois “a reação inicial dos alunos foi reveladora: a maioria disse não saber, geralmente por meio de interjeições” (Viégas, 2010, p. 153). Após explicar para eles o que seria, constatou que “a maioria dos

---

<sup>21</sup> Política que reorganizou o ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I: 1ª à 4ª série e Ciclo II: 5ª à 8ª série; não há retenção de alunos, exceto os que faltam às aulas. Visava alterar altos índices de reprovação defasagem série/idade e evasão escolar. (Viégas, 2006)

alunos é contrária à abolição da reprovação nas escolas.” (p. 155). Acredita que a defesa da reprovação, quando analisada de forma crítica, indica que “os alunos desejam mais uma escola que ensina do que uma escola que reprova.” (p. 155). A participação dos alunos levou a autora a reconhecer que “eles devem e merecem ser ouvidos nas pesquisas educacionais.” (p. 156).

Políticas para incluir pessoas com necessidades especiais na rede de ensino foram problematizadas por Angelucci (2006), ao questionar “em que condições temos nos socializado, que padrão de sociabilidade temos valorizado.” (p. 221). A autora entende a escolarização de pessoas com necessidades especiais a partir de um processo de socialização em que “cada um de nós possa estar presente, com direito a pensar, expressar-se e participar da decisão sobre os rumos de nossa sociedade.” (p. 221). Essa possibilidade de discussão e participação nas decisões importantes que envolvem a educação de qualquer pessoa precisa ser uma ação que envolva outros segmentos da sociedade, para que realmente possa prover algo efetivo, como também observou Viégas para a Progressão Continuada.

As Ações Afirmativas são políticas públicas que têm como objetivo “proporcionar condições para que grupos considerados social e historicamente excluídos tenham acesso a determinadas áreas e espaços da sociedade”. (Sarzedas & Yazlle, 2010, p. 73). Dentre as leis que compõem as Ações Afirmativas<sup>22</sup> temos o regime de cotas para negros na universidade e emprego públicos, a inclusão “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-brasileira’, e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” (p. 74)

Em termos de ação profissional, o Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-SP) promoveu em 2008 *O ano da Psicologia na educação*, recebendo destaque sobre o tema no PSI – Jornal de Psicologia CRP SP (2008) em duas edições: Março/Abril e Setembro/Outubro. No mesmo ano realizou-se ampla reflexão sobre a Psicologia na Educação, em especial a educação inclusiva, por meio da Campanha de Direitos Humanos para a Educação Inclusiva. As questões educacionais vêm sendo amplamente trabalhadas pelos psicólogos em diferentes especialidades e não só na Psicologia Escolar e Educacional, também na clínica, social, hospitalar, entre outras. A Psicologia tem transformado o modo como se olha

---

<sup>22</sup> Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, dando novo significado à identidade do negro brasileiro. Corrige distorções estabelecidas pelo mito da democracia racial, pela naturalização das diferenças e pela negação das diferenças étnico-raciais brasileiras. (Sarzedas & Yazlle, 2010).

para o que acontece na escola, evitando as explicações individualizantes e/ou biocientíficas.

Os psicólogos buscam uma compreensão do processo de aprendizagem que não o reduza a suposta patologia do indivíduo, desconsiderando o contexto social e as consequências de problemas de estrutura e funcionamento do sistema de ensino. A falta de direcionamento crítico do governo acerca da educação levou vereadores e deputados a criarem Projetos de Lei (PL) que vão desde a criação de programa especial de diagnóstico de dislexia até propostas que garantam cuidado especializado para alunos com dislexia nas escolas<sup>23</sup>. Leis como essas podem impedir os alunos de fazerem buscas por um modo pessoal de se alfabetizar, de ser leitor ou de adquirir conhecimento. Podem levar a um tipo de acomodação no modo como educadores e pais conduzem o processo de alfabetização, aceitando como patologia algo que é do desenvolvimento humano, transformando percursos diferentes do amadurecimento humano em doenças. A falta de conhecimento de como acontece a aprendizagem da leitura na vida das pessoas leva alguns profissionais e políticos a acreditar que sua não-aprendizagem é uma doença orgânica que requer controle médico e legal.

O CRP-SP posiciona-se em favor da saúde, da aprendizagem e do desenvolvimento do ser humano com o objetivo de debater temas que prejudiquem tudo o que venha a ferir a ética humana. Entre suas ações encontra-se um manifesto contra o PL 0086/2006, em trâmite no Brasil e centrado na dislexia, sem questioná-la; é parte do processo de “diagnosticar” como patologia questões sociais e dificuldades escolares em especial. A sociedade deve ser informada sobre quanto o conceito de dislexia é polêmico para que possa compreendê-lo e defender suas crianças e adolescentes, bem como a Educação e o papel do Sistema Único de Saúde (SUS) na vida dos brasileiros. A ação do CRP-SP com este manifesto contra o PL visa “o esclarecimento do público em geral e dos educadores com relação à tendência a atribuir a doenças, de caráter individual, as dificuldades dos alunos produzidas coletivamente, por problemas da rede de ensino” (disponível no *site* do CRP-SP: [www.crsp.org.br](http://www.crsp.org.br)).

---

<sup>23</sup> Na Câmara dos vereadores: [www.camara.sp.gov.br](http://www.camara.sp.gov.br) (PL 328 de 09/05/2008 de Wadih Mutran; PL 74 de 27/02/2007 de Claudete Alves; PL 86 de 22/02/2006 de Juscelino Gadelha; PL 712 de 27/10/2005 de Adilson Amadeu). Na Assembléia Legislativa: [www.al.sp.gov.br](http://www.al.sp.gov.br) (PL 321/2004 de Maria Lúcia Prandi e Lei no 12.524). No Senado federal: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br) (PLS 438 de 2008 de 18/11/2008 do senador Arthur Virgílio; 06/01/10 de Valéria Castanho).



Material de pesquisa nessa área pode ser encontrado no mesmo *site*, como os Cadernos Temáticos – CRP SP (2008) *Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional*; CRP SP (2010) *Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas* (volume 8); as discussões da I Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e IV Encontro de Psicólogos da Área de Educação e, recentemente, os debates do I Seminário Internacional *A Educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos* (2010).

Existem políticas públicas específicas para o ensino da leitura nas escolas? Existe uma política pública para o Ciclo I denominada *Programa Ler e Escrever*<sup>24</sup>, preocupada com a melhoria do ensino na rede estadual. Sua meta é a alfabetização plena até 2010 de todas as crianças com até oito anos de idade da 2ª série/3º ano. O aluno da rede pública estadual que cursa da quinta série em diante e encontra alguma dificuldade no processo de alfabetização não está contemplado com este programa. A escola estadual disponibiliza um programa de Recuperação, mas não há garantia que o aluno o frequente. O aluno é indicado para fazê-la e muitas vezes não comparece, não há como garantir sua presença fora do horário escolar.

Para que o processo de escolarização seja um processo saudável são necessárias ações interventivas, que facilitem a compreensão de como ele se dá e tratem dos problemas locais, para solucioná-los. A ação interventiva precisa dar seguimento às denúncias tão bem fundamentadas nos últimos 20 anos a respeito da precariedade e do fracasso escolar.

Alunos e professores são seres humanos e se inserem em uma realidade muito mais ampla que a realidade escolar. Uma realidade compartilhada e ao mesmo tempo pessoal, passível de viver experiências culturais para além do espaço ensino-aprendizagem do aluno mau leitor e do professor descrente de sua profissão. É a partir da experiência cultural – literatura, poesia, contos, mitos, música, dança, teatro, entre outras artes – que as pessoas podem compreender, de outro lugar – criativo, reflexivo e crítico -, os papéis que desempenham, sem nenhuma esperança, em suas vidas.

Assim, diante da potencialidade humana de ler, para que ela se transforme em capacidade para alguém em particular, a relação entre as pessoas envolvidas no processo de ensinar-aprender a ler precisa ser pautada em uma ética humana, em

---

<sup>24</sup> <http://lereescrever.fde.sp.gov.br> ; Resolução/SEE 86/2007.

condições que favoreçam a atualização de tal capacidade e sob a responsabilidade de todos envolvidos com a formação de pessoas e não só de alunos.

## Capítulo 2

### Escolhendo um caminho para investigar

Gradualmente, surge uma compreensão intelectual do fato de que a existência do mundo é anterior à do indivíduo, mas o sentimento de que o mundo foi criado pessoalmente não desaparece.

Winnicott

Escolher é uma ação que promove autoria e criatividade de quem pode fazer escolhas, diferentemente de ser obrigado a fazer determinada coisa, que pode levar à submissão ou à passividade. E escolher um caminho para investigar em Psicologia e dentro de uma escola é algo que desafia autoria e criatividade, pois muitas coisas já foram feitas e há milhares ainda por fazer.

A partir da realidade que vivemos, escolhi um problema que se impôs a mim em diferentes contextos: algumas crianças e adolescentes chegam às quintas séries<sup>25</sup> do ensino fundamental sem o desenvolvimento pleno da capacidade de ler, sendo promovidas para séries posteriores, mesmo sem adquiri-la. Professores das quintas séries em diante, despreparados para lidar com alunos que não leem, acabam por encaminhá-los para atendimento psicológico com o objetivo de obterem diagnósticos de dislexia ou de transtorno de atenção. Tal atitude limita ou elimina buscas e alternativas de como se pensar e conduzir o processo de desenvolvimento da leitura, hoje.

Esta pesquisa considera a leitura como capacidade pertencente às potencialidades humanas e, como tal, só pode acontecer por intermédio do encontro humano, por meio da relação com outro ser humano e dentro de um ambiente confiável. Ao considerar dessa forma, amplia possibilidades de diálogos e de abertura de espaços de reflexão e de compreensão da diversidade do ato de ler da criança e do adolescente, no campo da saúde e da Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, para profissionais afins e para pais. Intervenções podem ser efetuadas, integrando experiências familiares precursoras do ato de ler,

---

<sup>25</sup> A partir de 2009 passou a ser nomeada de 6º ano, a sexta série de 7º ano e assim por diante, conforme decisão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Para esta pesquisa será usada a nomenclatura anterior à decisão, por ser a que ainda está em vigor na escola pesquisada.

experiências escolares de ensino e aprendizagem, experiências culturais transmissoras de princípios e valores éticos e morais, experiências de subjetivação e de globalização, que poderão auxiliar e/ou dificultar a capacidade de ler.

A linha de pesquisa é em Saúde e Desenvolvimento Humano e foca o processo de aquisição da leitura como vida, considerando-o como parte do devir do ser humano. Foca a escola como espaço que pode promover saúde, facilitando o estabelecimento de relações interpessoais significativas que podem favorecer o amadurecimento humano e, conseqüentemente, a realização humana.

O objeto deste estudo é a leitura e a capacidade de ler em alunos de escola pública que cursam de quinta a oitava séries. A pesquisa tem como objetivo **compreender as condições que facilitam o processo de aquisição e desenvolvimento da capacidade de ler por meio das relações que se estabelecem entre alunos, professores, coordenadora, diretora e pais. E refletir sobre as ações realizadas que interferiram nas atitudes do desenvolvimento dessa capacidade de ler, tendo como base as contribuições de Winnicott.**

Muitas são as justificativas para pesquisar a capacidade de ler do ser humano, além da crise de seu ensino, evidenciada na alta porcentagem de pessoas que não lêem ou lêem mal. A arte de ler implica a possibilidade de reinventar-se a partir de um trabalho de ordem cultural, educativa e política – envolve tomar consciência de si e dos outros, quando se trata de expressar pensamentos e desejos em sociedade, é o que assinala a pesquisadora francesa Petit (2010), relatando experiências de leituras – mediadas ou não por alguém presente fisicamente. É importante assinalar o caráter triplo da capacidade de ler, pois envolve a experiência cultural, o processo educativo e a participação política, como assinala a pesquisadora francesa. Pessoas em contato com a leitura de poemas, mitos ou lendas encontram meios para resistir às adversidades da vida, pois a experiência de ler pode ajudar na construção e reconstrução de si mesmo. “Ler, apropriar-se dos livros, é reencontrar o eco longínquo de uma voz amada na infância, o apoio de sua presença sensível para atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação.” (Petit, 2010, p. 65).

Justificativas para a realização da pesquisa podem ser encontradas em diferentes autores, como Alves (2001), ao afirmar: “Quem não lê é cego. Só vê o que os olhos vêem. Quem lê, ao contrário, tem muitos milhares de olhos: todos os olhos daqueles que escreveram.” (p. 62). Adolfo (2007): “Ler não é simplesmente propor

uma significação a uma plêiade de significados pré-existentes e tampouco é explicitar os interesses de quem detém o poder discursivo, mas a leitura pode e deve desmascarar certos interesses, traçando seu próprio roteiro, cumprindo seu inusitado destino.” (p. 26).

O método utilizado é o da pesquisa-intervenção, que tem origem no método da pesquisa-ação. Pertence à categoria de pesquisa qualitativa e tem como especificidade uma dupla tarefa: contribuir para o conhecimento científico e oferecer um trabalho interventivo. É um método que surgiu opondo-se àqueles que acreditam na neutralidade do pesquisador, pois este é participante ativo, criando e agindo no momento em que realiza intervenções. Está totalmente comprometido com sua ação.

O significado da palavra intervenção como “mediação” e do verbo intervir como “colocar-se no meio” foi discutido por Souza (1996), que a definiu como uma “interferência que um profissional (educador ou terapeuta) realiza sobre o processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, o qual pode estar apresentando problemas. Na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo.” (p. 114). Ao inserir elementos novos na intervenção, a autora quebra padrões anteriores de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias: “Uma fala, um assinalamento, uma interpretação são exemplos de intervenções, com a finalidade de desvelar um padrão de relacionamento, uma relação com o mundo e, portanto, com o conhecimento.” (p. 115). A autora discute o conceito de intervenção terapêutica no planejamento do atendimento psicopedagógico, podendo ser utilizado no contexto da pesquisa-intervenção. Neste caso, temos o problema e a interferência que o pesquisador introduz na situação escolhida pelo grupo e por ele. A pesquisa sofre a interferência do procedimento adotado e visa a compreensão, explicitação ou correção do problema.

Estudo como o de Rocha & Aguiar (2003) mostra transformações no modo de se fazer pesquisa no Brasil. O objetivo era discutir pressupostos da pesquisa-intervenção, abrindo espaços para problematizar e potencializar, de modo coletivo, práticas de formação e um jeito novo de pensar/fazer educação. Segundo elas:

A pesquisa-intervenção em nossa experiência faculta um duplo e simultâneo projeto: por um lado, redimensiona a formação acadêmica dos profissionais de Psicologia, apontando para a perspectiva sócio-histórico-política; por outro, constrói novas bases

para as ações dos psicólogos nas instituições, contribuindo para a organização de equipes que queiram assumir o desafio de colocar em análise suas implicações com as práticas produzidas, entendendo as situações cotidianas como acontecimentos sociais complexos, determinados por uma heterogeneidade de fatores e de relações.

O termo complexo é usado pelas autoras no sentido que lhe deu Morin, como algo que é tecido em conjunto, “um modo capaz de religar os conhecimentos fragmentados em especializações na área moderna.” Pensamento complexo ou análise da complexidade capacita “articular o local, o singular (microsocial), com as representações e formas instituídas em um contexto mais amplo (macrossocial), favorecendo as análises das implicações sócio-histórico-políticas pelo coletivo.” (Morin, 1980). Afirmam que mudar as práticas traz “consequências existenciais, éticas, solidarizando os homens, redefinindo a própria noção de cidadania, que abandona o estatuto da ordem legal para o exercício crítico da ação.” Fica claro, a partir da contribuição dessas autoras, o quanto a pesquisa torna-se complexa quando utiliza a pesquisa-intervenção como método, pois estão em jogo muitas relações interpessoais. (Rocha & Aguiar, 2003).

“A pesquisa-ação é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação” foi o que afirmou Dionne (2007, p. 20), salientando mais a ação do que a pesquisa. O mesmo autor assinalou que “praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar.” (p. 24).

Szymanski & Cury (2004) discutem o uso da pesquisa-intervenção na Psicologia e afirmam que “toda a investigação psicológica implica sempre uma intervenção, na qual tanto participante como pesquisador são afetados pela situação de pesquisa.” (p. 355). Propostas práticas em instituições de educação ou de saúde são interventivas, pois criam metodologia de pesquisa apropriada aos fenômenos que se propõem abordar, “respeitam o rigor dos procedimentos, o compromisso de construção do conhecimento científico, a ética da prática profissional e a responsabilidade social de oferecimento de serviços de qualidade para a população.” (p. 355)

Zuñiga (1981) refere-se a duas modalidades de pesquisa-ação, a primeira inaugurada por Lewin<sup>26</sup> durante a Segunda Guerra, provocando um escândalo

---

<sup>26</sup> Kurt Lewin (1890 – 1947).

epistemológico e constituindo-se em uma reação à separação entre o pensamento e a ação; a segunda fundada por Freire<sup>27</sup>, ligada a um projeto político crítico, reivindicativo e marginal. A particularidade do método da pesquisa-ação é que ele supõe troca intersubjetiva entre todos os participantes, incluindo o pesquisador, supõe também mudança definida em consenso e proposta de se criar soluções, considerando a experiência do grupo à luz do conhecimento científico.

Empreender intervenção e pesquisa implica respeitar e considerar as pessoas que participam dela, o que inclui desde explicar os objetivos da pesquisa e planejar esquemas de ação social até oferecer serviços - se solicitados -, considerar problemas e soluções dentro do contexto do grupo. A pesquisa em ambiente natural e inserida em uma situação de intervenção psicoeducacional leva o pesquisador a desenvolver métodos investigativos inspirados na prática profissional. O mesmo pode acontecer de modo inverso, ou seja, procedimentos de pesquisa podem transformar-se em práticas de intervenção.

Freire (2001) fazia um trabalho de intervenção junto a famílias, escola e comunidade. Sua proposta de prática dialógica e participativa era uma espécie de alternativa ao autoritarismo e ao uso da força como medida disciplinar. Uma das características de tal proposta é a prática reflexiva<sup>28</sup>, uma “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (Freire, 2001, pp. 42-43).

A reflexão no processo de pesquisa constitui-se por meio da devolução contínua de informação aos participantes, cujos encontros são planejados de modo a comunicar a evolução da pesquisa-intervenção. O momento de devolução é uma oportunidade de reflexão para todos os envolvidos, pesquisador e participantes. Tais procedimentos contribuem também para a elaboração de uma proposta reflexiva de procedimento de coleta de dados, em especial a entrevista reflexiva (Szymanski, 2002).

Camps & Vaisberg (2003) empreenderam uma pesquisa intervenção psicanalítica que focalizou o professor do segundo grau da rede pública municipal e seu imaginário grupal sobre o adolescente problema. As autoras propuseram a um grupo de professores que trabalhavam com alunos adolescentes que desenhassem um adolescente problema e que inventassem uma história a partir do desenho. De

---

<sup>27</sup> Paulo Freire (1921 – 1997).

<sup>28</sup> Olhar reflexivo (do professor) para a própria prática, incluindo a visão crítica e a formação continuada.

posse do material, realizaram reuniões devolutivas em que temas de interesse das pessoas envolvidas puderam ser discutidos levando a reflexões importantes. A pesquisa ajudou a resgatar “a capacidade de pensar a questão apresentada de forma mais clara, crítica e livre de aspectos pessoais.” (Camps & Vaisberg, 2003, p. 119). Consideraram que a devolução a partir de material produzido pelos docentes favoreceu o “compartilhamento de problemas e uma reflexão a respeito das relações estabelecidas entre professores e adolescentes no ambiente escolar.... uma pausa para se pensar a situação vivida.” Em estudo anterior, Vaisberg (2002) já havia proposto *As Consultas terapêuticas coletivas*, como um modelo de intervenção de grupo baseado nas *Consultas terapêuticas* e no *Jogo de Rabiscos* de Winnicott (1984).

Um exemplo de pesquisa-intervenção é o projeto *Elos na rede* do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância (CIESP) que investigou o efeito que brinquedotecas e bibliotecas comunitárias da zona sul do Rio de Janeiro exercem sobre crianças por meio de elos. A oportunidade de frequentar tais espaços contribui para o desenvolvimento de um sentido de ser e de pertencer na vida da criança, formando-a como sujeito social e cidadão. O pesquisador não só acompanha as crianças como faz junto com elas, no tempo e no espaço. Segundo o grupo:

Neste contexto, onde se atravessaram a pesquisa e a ação, a palavra intervenção se junta à pesquisa, não para substituir a ação, mas para produzir outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. Formulada pela Análise Institucional francesa, a pesquisa-intervenção visa interrogar os diversos sentidos cristalizados nas instituições. (CIESP, 2008, p. 15)

Acredito que interrogar os aspectos cristalizados nas instituições é um desafio complexo, pois envolve vários elementos, ao mesmo tempo, e é preciso fazer junto, como mostra a experiência no CIESP. Pensar a intervenção como método implica não só provocar mudanças, como também colocar as coisas em questão, em trânsito, “é poder pensar sobre a possibilidade de questionamentos e desmontagem de instituições que atravessam estes lugares e os constituem.” (p. 17). Ideias cristalizadas existem e operam o tempo todo nas instituições escolares, não adianta querer afastá-las de imediato ou imaginar que mudem, a partir de referenciais externos.



Ao estudarmos a obra de Winnicott pode-se observar, em determinadas situações de sua prática clínica, o uso que ele fez da pesquisa-intervenção, investigando a partir da teoria do amadurecimento e dos atendimentos clínicos, que foram fonte e incentivo para que seguisse pesquisando o desenvolvimento do ser humano. Nota-se, ao longo de toda a sua obra, o quanto Winnicott exercitava a pesquisa e a prática reflexiva em sua condição de médico pediatra e, posteriormente, como psicanalista. Foi um profissional e pesquisador generoso e dividiu conosco as suas descobertas:

Todo analista faz pesquisa, mas não é uma pesquisa planejada enquanto tal, pois o analista precisa seguir necessidades que se modificam, e os objetivos da pessoa em análise. Este fato nunca pode ser ocultado. O tratamento do paciente não pode ser adiado por necessidades de pesquisa, e jamais pode repetir o contexto da observação. O melhor é que o analista volte a examinar o que aconteceu, relacione isso com a teoria e modifique a teoria de modo apropriado. (Winnicott, 1965/1996, p. 136)

O modo como pensava a pesquisa em sua prática clínica, o modo como integrava sua prática às descobertas teóricas, e o modo como apresentava tudo isso mostram uma constante preocupação em se comunicar de forma significativa, ao mesmo tempo em que propiciava abertura para novas ideias e crescimento a quem dele se aproximasse. Winnicott (1965/1996) considerava que “O material da pesquisa psicanalítica é essencialmente o ser humano... sendo, sentindo, agindo, relacionando-se e contemplando.” (p. 137). Acredito que se pode afirmar que um tipo de pesquisa-intervenção ocupou grande parte de sua vida profissional. Seu artigo *A observação de bebês em uma situação estabelecida*<sup>29</sup> (Winnicott, 1941/1993) tem a ver com essa questão, pois as experiências relatadas pelo autor assemelham-se em muito ao que acontece na pesquisa-intervenção.

Winnicott, por meio de suas ações, era a intervenção em pessoa, estivesse ele em uma conversa com amigos, com colegas de profissão, diante de um paciente ou de uma platéia. O mesmo se pode dizer de seus textos, muitas vezes tendo a função de uma intervenção para o leitor, principalmente quando nos alerta para as sutilezas das palavras que usamos para compreender as histórias de vida das

---

<sup>29</sup> Conhecido também como o *Jogo da espátula*, em que Winnicott colocava uma espátula de metal, usada para examinar as amígdalas, diante do bebê e aguardava a sua atitude. Segundo ele, um bebê saudável seguiria uma sequência esperada: hesitação, posse e jogo e, finalmente, separação.

peças que buscam nossa ajuda – como no caso da palavra *self*<sup>30</sup>. “Uma palavra como *self* naturalmente expressa muito mais do que podemos expressar; ela nos usa e pode nos conduzir.” (Winnicott, 1960/1983, p. 145). Uma afirmação como essa nos convida a pensar sobre nossas fundamentações teóricas e como as usamos na prática clínica, põe em movimento nossa formação profissional, colocando em trânsito e mantendo viva a nossa relação com as pessoas, com as teorias e com as coisas do mundo. Winnicott faz uma observação pertinente, alerta para a existência de algo que intervém na situação, é preciso reconhecer a força e a limitação de um conceito, pois ele nos conduz de um jeito a um determinado lugar.

Outro tipo de intervenção pode ser observado quando, no início de uma palestra, ele de imediato colocava um problema. Trata-se de um problema que é dele e, ao ser apresentado a nós, passa a ser nosso: “Quero examinar a confusão que imagino poder surgir da aceitação da palavra ‘profundo’ como sinônimo da palavra ‘precoce’.” (Winnicott, 1957/1983, p. 101). Tal advertência assinala o rigor de seus estudos e a preocupação em alertar para a sutileza dos conceitos e para as reflexões que fazemos a partir deles, quando os usamos para cuidar não só das pessoas que nos procuram como também das pessoas ou das instituições que fazem parte de uma investigação planejada por nós.

O pesquisador Winnicott (1957/1983) discutiu o tema da observação direta da criança para a psicanálise em um artigo em que retomou no subtítulo o tema *A observação de crianças em uma situação determinada* e colocou entre parênteses a seguinte nota: “Denominarei isto Pesquisa de Ação, para lhe dar roupagem moderna e ligá-lo a Kris<sup>31</sup>.” (p. 101). Foi o próprio Winnicott quem batizou o seu trabalho de pesquisa de ação e neste estudo acho mais apropriado chamá-lo de pesquisa-intervenção, para fazer jus às suas descobertas, à frente de seu tempo. É interessante registrar que no texto original em inglês Winnicott (1957/2007) escreveu “*I will call this Action Research*” (p. 109), melhor traduzido por pesquisa-ação e não Pesquisa de Ação, como está na versão brasileira. Passaram-se mais de 60 anos e suas investigações e o seu jeito de fazer ciência continuam atuais, pois abrem possibilidades para as descobertas relacionadas à compreensão do ser humano.

---

<sup>30</sup> *Self* palavra traduzida para o português como si mesmo, será grafada em inglês nas citações do autor.

<sup>31</sup> Ernst Walter Kris (1900 – 1957) historiador de arte e psicanalista que, ao lado de outros pesquisadores, discutiu sobre a dicotomia existente, nos círculos psicanalíticos daquela época: um grupo interessado no estudo dos processos precoces do desenvolvimento da criança e, outro, interessado no estudo do cuidado com a criança e nas técnicas de cuidar de crianças. Para este autor tal discordância era temporária. (Kris, 1950 citado por Winnicott 1959-1964/1983, p. 116.)

## Procedimentos metodológicos

O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP USP) deu parecer favorável ao Projeto, recebendo o nº 2008.041. O estudo de campo foi realizado em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada em um bairro da zona sul, no período de agosto de 2008 a março de 2010<sup>32</sup>. Participaram dela 188 pessoas, sendo 176 alunos, oito professores, duas coordenadoras e duas diretoras - uma que estava em exercício em 2008 e foi transferida, e a outra que assumiu a direção em 2009.

A primeira pessoa que conheci no colégio foi uma das coordenadoras, por meio de *contato telefônico*, a quem relatei o interesse em pesquisar sobre o tema leitura e com alunos de quinta a oitava séries. Ela encaminhou o pedido à diretora, que marcou uma reunião para conhecer qual seria a proposta do projeto de pesquisa (ANEXO A).

No *encontro* com a diretora pude apresentar, em linhas gerais, o projeto e pude ouvi-la em suas observações a respeito dos problemas que enfrentava na escola, relacionados a comportamento inadequado de alunos, desempenho fraco nos estudos e desmotivação dos professores. Ela autorizou que a pesquisa fosse realizada na escola, solicitando que eu começasse com um aluno da quinta série, que intrigava a todos os professores, que reclamavam que ele “não lia e nem fazia nada, só brincava”, acreditavam que deveria ter algum problema sério.

A diretora encaminhou mais três alunos com leitura inadequada à série que cursavam, e também motivo de dúvida entre os professores – será que sabem ler? Os quatro alunos participaram do que denominei de *Encontros terapêuticos*<sup>33</sup>. Tratava-se de *Encontros* entre a pesquisadora e o aluno, estruturados a partir das intervenções propostas por Winnicott (1984, 1994). Nesses *Encontros* utilizou-se um recurso facilitador chamado de *Situação Pessoa Lendo*<sup>34</sup>, uma proposta que, como o nome já antecipa, solicita o desenho de uma pessoa lendo.

*Entrevistas semi-dirigidas com os pais* dos alunos diretamente envolvidos com a pesquisa foram realizadas para autorização e conhecimento do que seria tratado com os filhos. Nessa ocasião assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B). *Entrevistas com pais* solicitadas pela direção também

<sup>32</sup> Um cronograma da pesquisa pode ser encontrado no ANEXO J.

<sup>33</sup> Fundamentados a partir das *Consultas terapêuticas, o Jogo do rabisco*, entre outras.

<sup>34</sup> Atividade fundamentada na proposta de Cruz e Fernández (2003) denominada *Situação Pessoa Aprendendo*.

aconteceram e tinham como foco conversar com os familiares a respeito do filho na escola, pois enfrentava algum tipo de problema no comportamento ou no estudo, o que afetava sua participação no grupo e o prejudicava.

*Reuniões* constantes foram realizadas com a coordenadora e professores da quinta a oitava séries, as conhecidas HTPC, para apresentação da pesquisa, levantamento de informações e devolução de seu andamento. Nessas *reuniões* com a equipe foi apresentado o *Caso clínico* de Edu, primeiro aluno indicado pela diretora, foi discutida a possibilidade de participação de todos os alunos na pesquisa, surgindo a ideia de se criar um *questionário* - e foram feitas *devoluções parciais* dos resultados da pesquisa sobre os temas *O que mais gosto de ler* (ANEXO C), *Aprendi a ler...* (ANEXO D) ambas acrescidas de apresentação e discussão de conceitos da teoria de Winnicott (ANEXO E).

*Observações* do cotidiano dos alunos na escola surgiram a todo o momento e foram realizadas, em grande parte, no pátio nos horários de entrada e no recreio. Eram oportunidades de interação com os alunos, que sempre puxavam conversa, querendo saber quem eu era e o que fazia ali, ao que eu prontamente dava continuidade ao diálogo.

*Conversas espontâneas* aconteceram com frequência com alunos e profissionais da escola - inspetor ou inspetora de alunos e professores de outras séries que não as de quinta a oitava.

*Observações em sala* de aula na disciplina de Português e no reforço pedagógico também aconteceram e, nessas ocasiões, dependendo da situação e do professor, eu poderia ser uma participante, ou não.

Fui convidada pela coordenadora a assistir uma *reunião de pais e professores* de alunos da quinta série e me surpreendi com o grande número de pais que compareceram. Após o convite, fiz uma *reunião* com a coordenadora em que o foco foi este tema. Pudemos refletir a respeito das reuniões de pais e descobrimos que não havia planejamento, geralmente aconteciam para cobrar a participação dos pais na vida escolar dos filhos, mais nada.

*Conversas terapêuticas*<sup>35</sup> foram realizadas com alunos encaminhados pela diretora ou coordenadora. Tratava-se de encontros em que o aluno podia colocar o motivo de sua inquietação escolar a partir de si mesmo, sendo ouvido e respeitado em sua versão do fato ocorrido. Pude testemunhar alunos saudáveis que

---

<sup>35</sup> Também fundamentadas nas propostas de Winnicott, 1984

expressavam seu mal-estar por não se sentirem pertencentes e nem reconhecidos nas atividades da escola.

Um *questionário* sobre o tema da leitura (ANEXO F) foi aplicado pessoalmente por mim às nove séries. Eram *encontros* em que eu me dirigia à sala e me apresentava, contava sobre a pesquisa e os convidava a responderem o questionário, como e se quisessem, não havia resposta certa e nem errada, e nem a obrigatoriedade de participar. Deixava claro que poderiam colaborar ou não com o meu estudo e/ou com a ciência.

Utilizei a sala dos professores, sala da coordenação e salas de aula para as atividades. Conheci outras dependências da escola, como parte do mapeamento que fiz do espaço físico escolar, como a biblioteca, a cozinha, entre outros.

A Biblioteca, localizada em uma sala improvisada, tinha poucos livros de literatura e paradidáticos e muitos livros didáticos repetidos. O empréstimo de livros para os alunos não acontecia e não havia funcionário responsável por mantê-la aberta ou organizá-la. A sala de informática não estava montada para os alunos, até o término da pesquisa – março de 2010. Problemas técnicos e burocráticos impediam que começasse a ser usada. Os computadores estavam lá, mas as *baias*<sup>36</sup> para que pudessem ser instalados não correspondiam ao padrão estipulado.

Uma *pesquisa documental* foi empreendida para levantamento do histórico daquela unidade e da pessoa que dá nome à instituição. Descobriu-se que esse tipo de material é raro na escola, havendo poucos registros e os que existem são fragmentados. Esse tipo de conhecimento não circula entre os professores e muito menos entre os alunos.

Uma *discussão final* da pesquisa foi realizada com a coordenadora. Foram produzidos materiais para a escola - uma apostila para discussão com a coordenadora (ANEXO G). Além desse material, outros foram produzidos durante o tempo em que convivi no colégio, como *seleção de textos* para serem lidos com a função de serem disparadores de uma reflexão entre pais e professores em reuniões (ANEXO H); *seleção de sites* para consulta de artigos em um enfoque psico-educacional para coordenadora e professores; *apresentação* do trabalho desenvolvido com Edu na modalidade *Caso clínico*; a criação de um *Questionário sobre leitura*, exclusivo para a pesquisa; duas apresentações em *Power point* sobre

---

<sup>36</sup> Sic coordenadora.

resultados parciais da pesquisa. Finalizando com um texto para apresentação do *Questionário e suas proposições* discutido com a coordenadora (ANEXO Q).

A composição dos alunos que participaram da pesquisa está representada no quadro a seguir. A coluna em negrito mostra o número de alunos que responderam ao questionário.

Quadro 1 – Participação dos alunos na pesquisa: ano de 2009:

Turma 2009	Total de alunos matriculados em 2009	Transferidos; Abandonaram	Alunos frequentando as aulas	<b>Alunos participantes da pesquisa</b>	Sexo masculino	Sexo feminino
5ª A	27	4T; 1A	22	<b>18</b>	12	6
5ª B	29	7T; 1A	21	<b>18</b>	7	11
6ª A	44	7T	37	<b>31</b>	18	13
6ª B	41	11T; 1A	30	<b>25</b>	13	12
7ª A	38	6T; 1A	31	<b>25</b>	16	9
7ª B	31	6T; 2A	23	<b>11</b>	6	5
8ª A	25	2T	23	<b>18</b>	13	5
8ª B	35	3T	32	<b>19</b>	9	10
8ª C	31	2T; 1A	28	<b>10</b>	6	4
Total	301	48T; 7A	247	<b>176</b>	101	75

Os professores também foram convidados a responder um questionário sobre o tema da leitura e, como os alunos, não foram obrigados a isso. A seguir é apresentado o quadro que ilustra a participação dos docentes das diferentes disciplinas.

Quadro 2 – Participação dos professores na pesquisa: ano de 2009

Disciplina	Português	Matemática	Geografia	História	Ciências	Inglês	Artes	Educação física
Profs. que responderam	4	0	2	0	0	0	0	0

Quinze professores receberam o questionário: seis responderam na hora e devolveram após a reunião, os outros levaram para responder e entregar depois, o que não aconteceu. O questionário feito para os professores pode ser consultado (ANEXO I).

Combinei os dias com antecedência para as reuniões com a coordenadora e com os alunos, cuidando para que nenhum deles perdesse aulas. Muitas vezes cheguei à escola e não pude realizar a pesquisa, por motivo de reunião com os

professores para discussão de aspectos administrativos, dispensa dos alunos por falta de professor, passeio dos alunos, greve, suspensão de aula por algum tipo de medida preventiva, entre outros.

## Capítulo 3

### 3.1. Recortando conceitos da obra de Winnicott

podemos pensar na infância como um processo gradual de formação de uma crença. Crença em pessoas e coisas que é elaborada pouco e pouco, através de inumeráveis experiências boas.

Winnicott

Donald Woods Winnicott é um autor do século passado e de outro país, a Inglaterra. A fertilidade de suas ideias é atemporal e, a meu ver, elas são fundamentais para o pesquisador interessado em uma compreensão ética da constituição do ser humano e de como esta pode acontecer nas inúmeras situações da vida. Sua fonte de pesquisa foi o cotidiano de sua clínica, pautado nas relações inter-humanas.

Esta é a justificativa que me fez escolhê-lo para estabelecer os fundamentos da pesquisa e, especialmente, por afirmar a indissociabilidade do aspecto físico e emocional do ser humano.

O que é saúde? Pergunta que ocupou suas reflexões, ao que ele respondia: “Em termos de desenvolvimento, pode-se dizer que saúde significa uma maturidade relativa à idade do indivíduo” (Winnicott, 1967/1996, p. 18). Para que essa maturidade ocorra é necessário “prover o ambiente que facilite a saúde mental e o desenvolvimento emocional” (Winnicott, 1983, p. 63).

O bebê já é uma pessoa e deve ser considerado como tal pelo outro humano que o acolhe ao nascer. “Mesmo no ventre, o seu bebê já é um ser humano, distinto de qualquer outro ser humano, e no momento em que nasce já teve uma grande soma de experiências, tanto agradáveis como desagradáveis.” (Winnicott, 1982a, p. 20). O autor chamou a atenção para a condição do bebê como pessoa logo após seu nascimento e que, ao ser alimentado, passava também por “uma experiência de alimentação imaginativa”, além da alimentação do corpo. (1982b, p. 83). Levou ao conhecimento das mães que “todas as coisas que faz em virtude do seu amor pelo bebê entram nele tal qual a comida.” (p. 83) e são essas experiências que dão origem ao jogo, ao exercício da imaginação do bebê.



Afirmar que “cada bebê é desde o começo uma pessoa, necessitando ser conhecida por alguém” (1982c, p. 96) expressa a preocupação do autor em assinalar que já existe alguém ao nascer. A afirmação de que o desenvolvimento do ser humano é um processo contínuo soma-se à anterior, servindo como reflexão aos profissionais envolvidos na educação de crianças, adolescentes, adultos ou idosos. É preciso ter em mente que pessoas não podem ser classificadas como coisas e que seu desenvolvimento não cessa, pode ficar retido por algum impasse, falha ou como reação a algo. Na atualidade, é preciso lembrar a todo o momento essas duas afirmações, para que tenham força de anular a constante reificação do ser humano, imposta pelo modelo econômico, pelos meios de comunicação, pela globalização.

Costumava afirmar que “a vida em si mesma é difícil, e a psicologia se refere aos problemas inerentes ao desenvolvimento individual e ao processo de socialização.” (Winnicott, 1990, p. 28). Nessa trajetória em direção à socialização encontra-se o processo de escolarização, um tema abordado por ele em palestras para pais e para profissionais ligados a instituições educacionais. Suas referências ao processo de escolarização e orientação a professores estão diluídas nos diferentes artigos escritos por ele. Sua obra é ampla e é preciso tempo para apreendê-la em sua complexidade. Fiz um uso pessoal e destaquei as partes que interessaram a esta pesquisa, tais como os conceitos de provisão ambiental, ambiente suficientemente bom, *setting* especial, criatividade, espontaneidade, objeto transicional, fenômenos transicionais, comunicação significativa e espaço potencial.

O autor inglês fundamentou sua teoria no encontro entre o bebê e a mãe, entre o fator maturacional do bebê e seu meio ambiente facilitador, responsáveis por promover o desenvolvimento das potencialidades humanas, entre elas, a capacidade para ler. A partir da ótica winnicottiana, a relação que se estabelece entre a mãe e o bebê desde o seu início ajuda a pensar, compreender e modificar diferentes tipos de relações que acontecem na vida das pessoas em determinada época e lugar. Para Winnicott (1969/1994)

Existe um processo contínuo de desenvolvimento emocional, que começa antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, até a morte (com sorte) de velhice. Essa teoria está subentendida em todas as várias escolas de psicologia e fornece um útil princípio unanimemente aceito. Podemos divergir radicalmente aqui e ali, mas essa ideia de continuidade do crescimento emocional une todos nós. A partir dessa base, podemos estudar as características do processo e os vários estágios em que

existe perigo, seja proveniente do interior (instintos), seja do exterior (deficiência ambiental). (p. 196)

A ideia de continuidade do crescimento emocional está presente no pensamento winnicottiano e, para que isso aconteça, é necessária a presença de um ambiente suficientemente bom, que no período inicial é a mãe ou pessoa substituta, que vive um estado denominado por Winnicott (1994) Preocupação Materna Primária, que antecede o parto e se prolonga algumas semanas após o nascimento. É um estado que depende mais da devoção<sup>37</sup> e não de esclarecimento intelectual. Nessa fase “ela é o bebê e o bebê é ela” (p. 4).

A mãe suficientemente boa é “aquela que efetua uma adaptação ativa às necessidades do bebê, uma adaptação que diminui gradativamente, segundo a crescente capacidade deste em aquilatar o fracasso da adaptação e em tolerar os resultados da frustração.” (Winnicott, 1953/1975, p. 25). É uma teoria que “parte da premissa de que a base da saúde mental da personalidade é estabelecida nos primórdios da infância pelas técnicas naturalmente adquiridas por uma mãe que esteja preocupada com o cuidado do seu próprio bebê.” (Winnicott, 1952/1993, p. 375). A mãe sabe do que o bebê necessita, não sendo preciso ensiná-la, pois o cuidado com o bebê vem a partir de sua identificação com ele e não a partir de técnicas definidas por terceiros. O bebê, por sua vez, sabe do que necessita e, juntos, vão modulando suas ações e, pode-se perceber, com o tempo, que ele fica “exultante por encontrar a mãe por trás do seio ou da mamadeira, e descobrir o quarto por trás da mãe, e o mundo para além do quarto.” (Winnicott, 1982a, p. 23). Com o passar do tempo, tal ambiente amplia-se e passa a ser proporcionado por outras pessoas e coisas que cercam a criança – o ambiente escolar, por exemplo.

O desenvolvimento emocional do ser humano, como afirmado anteriormente, “é uma função da herança de um *processo de maturação*, e da acumulação de experiências de vida; mas esse desenvolvimento só pode ocorrer num *ambiente propiciador*.”<sup>38</sup> (Winnicott, 1960/1993, p. 27). O ambiente propiciador tem a ver com a mãe suficientemente boa, que provê o ambiente adequado para que o bebê possa se constituir como ser humano em devir. Para o autor:

---

<sup>37</sup> Devoção: amor e identificação sem sentimentalismo que possibilitam à mãe compreender as necessidades do bebê.

<sup>38</sup> Os grifos são do autor.

A mãe suficientemente boa alimenta a onipotência do lactente e até certo ponto vê sentido nisso. E o faz repetidamente. Um *self* verdadeiro começa a ter vida, através da força dada ao fraco ego do lactente pela complementação pela mãe das expressões de onipotência do lactente. (Winnicott, 1960/1983, p. 133).

É a qualidade humana do ambiente, com suas falhas, que é pré-requisito para que ele seja facilitador, e não a qualidade perfeita e mecânica das máquinas. O conceito “mãe suficientemente boa” expressa isso, pois ela atende às necessidades daquilo que o bebê precisa, de um modo possível em determinado momento de sua existência e, por ser humana, pode falhar.

A mãe dá força à fragilidade do bebê por meio da provisão ambiental e um si mesmo verdadeiro começa a ter vida. A provisão adequada atende às necessidades dele, fazendo com que se desenvolva e possa alcançar uma personalidade integrada e adaptada à realidade em que vive. Nessa relação, “em sua adaptação às necessidades da criança, a mãe capacita o filho a encontrar objetos de modo criativo. Ela o inicia no uso criativo do mundo.” (Winnicott, 1967/1996, p. 73). Ao cuidar do bebê, permite que ele acredite que cria os objetos com os quais se relaciona (seio, mãe), começando a confiar naquilo que se repete e passa a fazer parte de sua vida. Mãe e bebê vivem a experiência de mutualidade e, para o bebê, um si mesmo verdadeiro pode começar a ter existência. Ao cuidar do seu bebê, a mãe o livra de invasões desnecessárias que ameaçam a sua continuidade de ser. Ela permite que ele possa agir no mundo, ao invés de ser obrigado a reagir a um ambiente que o invade.

O risco de substituir o gesto do outro pelo próprio está presente nas relações entre as pessoas ao longo de toda a vida, merecendo ser discutido no vínculo educador-educando ou professor-aluno. O educador, ao impor algum tipo de autoritarismo ou obediência, obriga a pessoa a se submeter ou reagir ao ambiente. Tal atitude leva à adaptação passiva e ao sentimento de que a vida ou os estudos não têm encantos, entediam.

Em sua trajetória para constituir-se humano, o bebê atualiza suas potencialidades por meio do encontro de condições favoráveis disponíveis no ambiente em que vive e interage, inicialmente com a mãe e posteriormente nas outras relações que continuarão acontecendo ao longo da vida. Por condições favoráveis entende-se o calor humano, a atmosfera tranquila e livre de intrusões desnecessárias, a temperatura agradável, a alimentação adequada, o respeito ao

espaço-tempo pessoal, entre outras condições. O si mesmo verdadeiro torna-se uma realidade viva “como resultado do êxito repetido da mãe em responder ao gesto espontâneo ou alucinação sensorial do lactente.” (Winnicott, 1960a/1983, p. 133). A referência é a uma realidade viva, em oposição a uma realidade apagada ou sem vida, que empobrece a experiência da criança, negando-lhe a expressão do gesto espontâneo e o uso da imaginação como possibilidade de troca entre a realidade interior de cada um e a realidade exterior compartilhada por todos.

Ao nascer, o bebê depende totalmente de quem cuida dele, “seu ego é simultaneamente fraco e forte. Tudo depende da capacidade da mãe de dar apoio ao ego.” (1960/1993b, p. 24). As funções ambientais exercidas pela mãe, ou pela pessoa que cuida do bebê, foram denominadas pelo autor *holding*, *handling* e apresentação de objetos. Em linhas gerais, *holding* é o modo como a mãe oferece segurança ao bebê, garantindo sua estabilidade de ser e permitindo que ele se expresse a seu tempo e em seu ritmo pessoal. *Handling* é o modo como a mãe manipula o bebê, cuidando para que seu psiquessoma possa estabelecer-se e ele possa formar o sentido do real e “gozar a experiência do funcionamento corporal” (1968/1983, p. 27). Os objetos do mundo são apresentados ao bebê, em pequenas doses, o que “dá início à capacidade do bebê de relacionar-se com objetos.” (p. 27).

Winnicott por várias vezes enfatizou a necessidade de o ser humano estar acompanhado por outro ser humano em seu processo de desenvolvimento, não só no início da vida como também em momentos importantes de sua jornada. A célebre afirmação: “Bebê é uma coisa que não existe.” (Winnicott, 1948/1993a, p. 208), leva-nos a reconhecer aquilo que deve ser óbvio, ou seja, não existe um bebê sozinho, pois junto com ele sempre existirá um outro, acompanhando-o e cuidando dele. Para ele, “a unidade não é o indivíduo, a unidade é uma organização meio ambiente-indivíduo. O centro de gravidade do ser não começa no indivíduo. Está na organização total.” Winnicott (1969/1994) é o responsável por chamar a atenção para o fato de que o estudo do “comportamento daqueles que representam o meio ambiente não podia mais ser ignorado.” (p. 195).

Para Winnicott (1952/1993b, 1990) “há uma continuidade no desenvolvimento do indivíduo; este desenvolvimento tem início com a concepção, continua através de toda a infância, levando ao estado adulto, a criança sendo o pai do homem” (p. 376). A relação com a mãe marca o começo da vida do bebê fora da barriga e pode servir como fundamento para compreender qualquer movimento, qualquer gesto da

pessoa em direção à realidade compartilhada. No caso desta pesquisa, de modo particular, os movimentos da pessoa em direção à sua relação com os objetos da leitura.

Winnicott postulou uma situação em que o bebê é cuidado pelo ambiente suficientemente bom - a mãe -, em que ele está livre de perturbações e vive uma experiência de estabilidade de ser, em um estado tranquilo e sustentado por um ambiente que não ameaça e nem invade a sua integridade vital. Tal ambiente configura um tipo de *setting* especial, que facilita o desenvolvimento, pois mantém um ritmo já conhecido, sustenta o bebê no tempo e no espaço, é humano, é ético, é confiável, entre outras características.

Segundo Winnicott (1993a)

a psique individual só pode ter início dentro de um determinado *setting*. Neste *setting*, o indivíduo pode gradualmente vir a criar um meio ambiente pessoal. Se tudo correr bem, o meio ambiente criado pelo indivíduo se transforma em algo suficientemente semelhante ao meio ambiente geralmente percebido e, neste caso, é atingido um estágio no processo de desenvolvimento através do qual o indivíduo passa da dependência para a independência. (pp. 378-379)

O bebê necessita de um mínimo de invasões ambientais que produzam reação para que seu modo de vida pessoal possa ser preservado no início. (Khan, 1993, p. 47). Ele precisa de tempo, de espaço e de experiências para criar seu ambiente pessoal e isso se torna possível por meio de um isolamento acompanhado pelo ambiente, pela presença de alguém humano nessa fase inicial de vida. Pode-se ilustrar isso imaginando um bebê dormindo ou calmo, em harmonia com o ambiente. Ao fazer um movimento em direção ao mundo (acorda, chora, movimenta os braços...), este pode ser “lido” pela mãe como sendo a expressão de uma busca por algo. O bebê começa a descobrir e redescobrir o meio ambiente por meio de seus movimentos - o gesto espontâneo - e cada experiência que começa a se formar em seu interior mostra o seu desenvolvimento a partir de si mesmo e de seu contato com o meio ambiente, como experiências pessoais.

Ao fazer esse gesto espontâneo em direção ao mundo, descobre o meio ambiente - a mãe que o acolhe, atenta às suas necessidades, fornece o que sabe do que ele necessita (leite, calor humano, mudança de posição), responde ao movimento fazendo um gesto em sua direção, a partir do que vem dele e não de suas prioridades como pessoa ou mulher que é.

Ao não ser incomodado, o bebê não tem motivo para se sentir invadido pelo ambiente, podendo acolher o movimento, a ação da mãe, como uma experiência que ficará registrada em sua memória e poderá enriquecê-la, em termos de potencial de atualização de suas capacidades humanas, quando for menos dependente do ambiente-mãe e quando puder exercer algum controle sobre ele.

Essa relação mãe-bebê pode ser considerada a “matriz” de desenvolvimento da constituição do ser humano, pautada na relação inicial de uma pessoa consigo mesma e com o ambiente que a cerca (mãe, outros e objetos) e livre de invasões. Se no início essa relação aconteceu de um modo abrupto, vivenciada como uma invasão do ambiente à sua estabilidade de ser e foi obrigada a reagir, ela perdeu uma experiência de encontro e não teve seu gesto acolhido no ambiente. Levará algum tempo para se recuperar, e a marca dessa ruptura ficará em sua memória como algo que não foi alcançado por ela.

A necessidade de reagir está ligada ao conceito de invasão, pois tira a autenticidade do gesto do bebê e dá início à composição dos elementos da organização do falso si mesmo: “o bebê que é perturbado pelo fato de ser forçado a reagir, é perturbado a ponto de ficar fora de um estado de ser” (Khan, 1993, p. 47). O bebê não pode viver experiências individuais que enriqueçam sua existência, sendo obrigado a reagir às invasões do ambiente. A incapacidade materna de se adaptar à necessidade do bebê pode levar a um encapsulamento do si mesmo que, obrigado a reagir em excesso, vive a ameaça de aniquilamento, mas não se aniquila. As necessidades iniciais do bebê são corporais e tornam-se necessidades do ego, “à medida que, a partir da elaboração imaginativa da experiência física, surge a psicológica.” (p. 27).

Segundo Winnicott (1968/1996): “se o ambiente não for satisfatório, rompe-se a linha da vida, e as tendências herdadas, muito poderosas, não podem levar a criança à plenitude pessoal.” (p. 113). Para que o bebê recupere a estabilidade de ser, a mãe precisa mimar mais intensamente para que ele possa retomar o seu processo de desenvolvimento. Em outro texto, Winnicott (1960/1993b) abordou a falha da mãe e discutiu os conceitos de si mesmo verdadeiro e falso si mesmo:

Se a maternagem não for boa o suficiente, a criança torna-se um acumulado de reações à violação; o *self* verdadeiro da criança não consegue formar-se, ou permanece oculto por trás de um falso *self* que a um só tempo quer evitar e compactuar com as bofetadas do mundo. (p. 24)

As ideias de Winnicott, por focar os problemas humanos de crescimento, vida e plenitude, dentro do contexto familiar e social - escolar, torna-se adequada para esclarecer e levantar questões relacionadas às aquisições humanas e, entre elas, a capacidade de ler, o que pode ser verificado no trecho abaixo:

O bebê nasce com tendências herdadas que o impulsionam impetuosamente para um processo de crescimento. Isso inclui a tendência em direção à integração da personalidade, em direção à totalidade da personalidade em corpo e mente, e em direção ao relacionamento objetal, que gradualmente se torna uma questão de relação interpessoal, à medida que a criança começa a crescer e a notar a existência de outras pessoas. (Winnicott, 1968/1996, p. 112)

A base para que uma pessoa humana possa desenvolver-se e existir é o potencial herdado, desde que encontre um ambiente suficientemente bom. Para que isso aconteça é preciso que, ao lado de suas muitas capacidades, a criança desenvolva a capacidade de “acreditar em” alguém e em si mesma, sendo esta uma experiência de desenvolvimento que, como outras, dependem dos cuidados dispensados a ela pelo ambiente (mãe e outros). O processo de desenvolvimento inicial em sua totalidade acontece “devido a tendências herdadas tremendamente vitais em direção ao desenvolvimento – à integração, ao crescimento: a coisa que um dia faz a criança querer andar e assim por diante. Se houver uma provisão ambiental satisfatória, essas coisas ocorrem com a criança.” (Winnicott, 1968/1996, p. 113).

A importância que Winnicott dá para a relação de interdependência entre a tendência herdada e a provisão ambiental satisfatória pode ser observada aí. Sem a provisão, a hereditariedade nada pode fazer para ajudar a pessoa no seu processo de constituição. Cada pessoa tenta encontrar um novo nascimento, em que sua linha de vida não seja perturbada por precisar reagir mais do que pode ser experimentado por ela.

Para que o processo de integração aconteça é necessário que o ambiente (mãe) forneça segurança (*holding*) que se estabeleça uma relação de confiança, pois “o bebê sempre necessita da estabilidade ambiental que facilita a continuidade da experiência pessoal” (Winnicott, 1968/1996, p. 114). Em relação ao tema da confiança no ambiente, tem-se que

Atos de confiabilidade humana estabelecem uma comunicação muito antes que o discurso signifique algo – o modo como a mãe olha quando se dirige à criança, o tom e o som de sua voz, tudo isso é comunicado muito antes que se compreenda o discurso.... Acreditamos porque alguém nos proporcionou um bom início. Recebemos uma comunicação silenciosa, por um certo período de tempo, de que éramos amados, no sentido de que podíamos confiar na provisão ambiental, e portanto continuamos com nosso crescimento e desenvolvimento. (p. 115)

O ambiente que pôde prover a estabilidade de ser, sem que a pessoa sofresse invasões ou se sentisse em desamparo, comunicou, por meio dos cuidados dispensados ao bebê e não pelo significado da linguagem, que ela era amada, que ela era importante para alguém e poderia seguir crescendo, com todas as suas potencialidades de ser humano. A pessoa que não pôde experimentar isso pode se tornar uma pessoa carente, que não vivenciou a experiência de ter sido amada nesse sentido pré-verbal.

Para Winnicott (1996), a capacidade de crer é a base do aprender, o que pode esclarecer algumas coisas em relação à possibilidade de ensinar e aprender. Em um ensino moral, por exemplo, se as coisas são ensinadas como sendo erradas “até que ponto podemos ter certeza de não estar roubando a capacidade de a criança em crescimento chegar, por si mesma, a um senso pessoal de certo e errado, a partir de seu próprio desenvolvimento?” (Winnicott, 1968/1996, p. 116). É preciso apresentar os diferentes temas da vida de um modo a promover a abertura do pensamento e não o seu fechamento em dualidades ou em uma única direção.

A saúde inclui a capacidade de brincar e do viver criativo, dentro do espaço potencial, que emerge a partir dos fenômenos transicionais. Após viver um tempo no mundo subjetivo, o bebê pode passar a viver no espaço potencial. Espaço preenchido pelos fenômenos transicionais, pelo jogo, pelo brincar, pelas atividades culturais e artísticas, por tudo que está livre do julgamento regido pela objetividade. Na saúde, o espaço potencial é um lugar em que também podemos viver. (Winnicott, 1975).

O ser humano vê-se envolvido desde o nascimento com o problema da relação entre o que é subjetivamente concebido e o que é objetivamente percebido. Nesse espaço imaginário que se cria entre o bebê e a mãe - ou o mundo - localiza-se a terceira área da experiência, a área intermediária, em que uma pessoa pode transitar para viver, além de sua realidade interna e da realidade externa compartilhada. A área intermediária é a existente entre a criatividade primária e a



percepção objetiva baseada no teste da realidade, pois “a criança na visão de Winnicott, está em busca da realidade e não tentando fugir dela. Ela precisa saber que o ambiente pode resistir a ela.” (Philips, 2006, p. 107).

Pode-se perceber que “quando proporcionamos às crianças um certo tipo de ambiente saudável, temos em vista determinado objetivo – a saber, o de tornar possível o crescimento de cada criança até o estado adulto, o qual, no coletivo, chama-se democracia.” (Winnicott, 1950/1993b, p. 30).

Winnicott enfatizou a necessidade que o indivíduo sente de existir, a satisfação que encontra ao viver e a possibilidade de utilizar seu potencial criativo, estruturado a partir da constituição de seu si mesmo, alertando-nos para as questões relacionadas ao desenvolvimento emocional mais primitivo e/ou podem ser modificadas porque temos acesso a uma teoria que se aprofundou nelas.

O desenvolvimento humano acontece até a fase final da vida, que culmina com a morte, considerada por Winnicott como o ato mais criativo do si mesmo. Assim, o processo de amadurecimento de um ser humano é um acontecimento que se dá dentro de um ambiente que pode ser facilitador ou impeditivo dessa evolução. Winnicott (1959, 1964/1983) refletiu acerca de uma classificação psicanalítica<sup>39</sup> e de como ela poderia contribuir para a compreensão da participação do ambiente no processo de desenvolvimento humano. Ao apresentar seu pensamento observa “É necessário adotar esse ponto de vista mesmo que seja para rejeitá-lo” (p. 125), este parece ser um tipo de observação que ilustra o seu modo de “brincar” com o conhecimento (o dele e o nosso). Para ele:

no início do processo de desenvolvimento emocional, há três coisas: em um extremo há a hereditariedade; no outro extremo há o ambiente que apoia ou falha e traumatiza; e no meio está o indivíduo vivendo, se defendendo e crescendo. Em psicanálise nos ocupamos do indivíduo vivendo, se defendendo e crescendo. (p. 125)

Acredito que esse é o desafio proposto pela teoria winnicottiana, as pessoas vivendo, se defendendo e crescendo, na relação consigo mesmo, com outras pessoas e com o mundo e, nessa experiência de viver, possam descobrir que “o próprio viver é a terapia que faz sentido.” (Winnicott, 1975, p. 123). E poderia acrescentar que aprender a ler de modo criativo e escolher leituras de interesse pessoal ajudam na busca e revelação dos sentidos da vida.

---

<sup>39</sup> O texto é para a classificação psiquiátrica.

Winnicott não deixou de tecer considerações a respeito da relação do homem com o conhecimento científico e de sua evolução, afirmando que a pesquisa sempre continuará porque o método científico pede “novas questões que emergem de um fracasso parcial” (Winnicott, 1961/1996, p. 12). E foram fracassos parciais relacionados ao modo como se compreende o processo evolutivo humano, em particular o de leitura, que permitiram diálogos com o conhecimento e seus desvios.

As ideias de Winnicott ultrapassaram o terreno da psicanálise clássica trazendo-o até os dias de hoje como um pensador que se interessa pela natureza humana. Loparick destacou de seus escritos o termo “animal humano” (Winnicott, 1990, p. 25) como tema central de seus estudos psicanalíticos. Para ele, Winnicott faz parte de uma

corrente, hoje em forte ascensão, integrada por pessoas das mais variadas procedências - incluindo desde os pensadores fundamentais, tais como Heidegger e Merleau-Ponty, até os ativistas dos direitos dos animais - que tenta ultrapassar o dualismo cartesiano, reavaliando o sentido da "encarnação" do ser humano e recuperando um conceito pré-mecanicista da natureza humana. (Loparick, 2000)

Pensadores como Winnicott, Heidegger, Merleau-Ponty precisam ser frequentemente revisitados, pois suas ideias ajudam a problematizar o domínio do pensamento cartesiano ou hegemônico, e permitem que outros sentidos para a natureza humana possam aparecer, ajudando a diversificar, ao invés de unificar o modo como se aborda o devir humano.

Winnicott enfocou o que seria a condição do aparecimento do fenômeno psíquico, trazendo importante contribuição à Psicanálise ao “apontar que o trabalho com as questões psíquicas teria de ser precedido pelo acontecimento, que possibilita ao indivíduo um início de si. É preciso ser, para então desejar e relacionar-se.” (Safra, 2004, p. 40). Um alerta para o acontecimento que inicia o ser humano em sua jornada de vida, pois não dá para se fazer algo, sem antes ser/ser alguém humano, pois “o que está em jogo na vida humana é Ser, muito mais do que sexo” (Winnicott, 1986, p. 35).

Um longo caminho precisa ser percorrido até que a criança seja capaz de ler. Ela precisa continuar a se desenvolver como ser humano em devir, contando com seu potencial herdado e com um ambiente suficientemente bom, que a acolha sempre que se deparar com situações novas e que lhe dê garantias sobre a continuidade de sua existência.

A tendência herdada ao receber o cuidado adequado de um ambiente que provê as suas necessidades torna-se responsável por fazer com que a pessoa queira comer, falar, andar, ou aprender a ler. As pessoas precisam experimentar suas próprias hipóteses em relação à vida - e em relação à leitura -, sem serem interrompidas pelos outros, podendo chegar a uma fase pessoal de desenvolvimento. Ao dirigir-se aos educadores, afirmou:

o que vocês ensinam só pode ser implantado em capacidades que já estão presentes na criança, fundadas em experiências precoces e na continuidade de um “segurar” confiável, em termos de um círculo escolar e social cada vez mais amplo. (Winnicott, 1996, p. 116).

Um tipo de observação fundamental para se entender a hesitação que algumas crianças mostram para aprender a ler, contornada por um “segurar confiável” oferecido pela escola e pela sociedade, desde que se compreenda isso.

As condições ambientais fornecidas pela mãe no começo da vida do bebê garantem a estabilidade de ser, dão segurança, tempo pessoal e espaço de confiança e precisam continuar a acontecer nas relações posteriores da criança ou adulto com os objetos do mundo (pessoas e coisas). A escola é um dos espaços existentes na vida, para além da família, que precisa acolher a criança ou o adolescente, para que eles possam adquirir confiança nas pessoas, conhecimento no que elas ensinam, possam encontrar sentido no que aprendem e nas horas do dia que passam nela, dando continuidade à complexa trajetória do devir humano. Alguns aspectos teóricos da relação mãe-bebê podem ser transpostos para o vínculo escolar, como o fato de o educador não perder de vista que a criança ou o adolescente é uma pessoa em desenvolvimento, o tempo todo, e tudo o que se faz na escola afeta o aluno, mesmo que ele não demonstre explicitamente. Outro aspecto para reflexão enfoca o modo como o professor se relaciona com os alunos, dando aula de modo humano, estabelecendo relações autênticas e trocas inter-humanas ou dando aula como um robô, partindo de relações parciais com algum aspecto técnico, sem considerar o aspecto humano de seu si mesmo e de seus alunos.

A imagem do bebê que vê muitas coisas porque elas estão ao lado da mãe que o humaniza pode ser deslocada para as situações na escola. Ao usá-la na relação professor-aluno, pode-se considerar que o aluno alegra-se por encontrar o

professor junto aos conhecimentos que transmite ou junto aos livros que traz, alegre-se por descobrir a escola por trás do professor e, para além dela, descobrir o mundo que todos compartilham. Pode-se pensar que o professor pode sustentar essa posição para seu aluno se ele tem conhecimento de que o desenvolvimento se dá dessa forma, pois diferentemente da mãe, que naturalmente sabe o que tem a fazer, o profissional da educação precisa estudar, precisa aprender, o que só é possível por meio de uma formação consistente e continuada<sup>40</sup> – ética e técnica - para ter condições de fazer o seu trabalho, o de ser co-responsável – com pais e sociedade - no processo de amadurecimento de um aluno - pessoa.

As contribuições de Winnicott permitiram que se observasse na prática clínica que o si mesmo instaura-se no indivíduo em ciclos e não de forma definitiva. Há aspectos do si mesmo que se inscreveram na realidade compartilhada e outros que não evoluíram e nem se simbolizaram. Isto faz com que a pessoa experimente “a necessidade de encontrar um objeto que possa promover a evolução dos aspectos de seu *self* que não chegaram a encontrar inscrição na relação com um outro, condição necessária para pôr em marcha o processo de simbolização necessário.” (Safera, 1996, p.143). A escola, por meio de uma provisão ambiental adequada, pode oferecer uma multiplicidade de situações e objetos que poderão facilitar essa evolução buscada pelo aluno.

Em relação aos processos do ego – integração, personalização e realização – Winnicott assinalou que são processos dinâmicos e que continuam acontecendo ao longo de toda a vida nas inter-relações das pessoas como, por exemplo, nos alunos com seus professores ou com seus pais, durante a escolarização. A experiência vivida pelo bebê de encontrar objetos criativos, como aconteceu na relação com a mãe, continua potencializada na vida e na escola. A criança ou o adolescente continua em processo de busca e criação de objetos, tendo muito a ganhar com a apresentação dos objetos do mundo que o professor faz, quando se relaciona com ela e com seu grupo, em aula. O aluno não deve ser obrigado a se submeter só ao que vem de fora, do programa acadêmico; necessita de tempo e espaço para jogar com os elementos que lhe são familiares, com elementos de sua realidade interna, no espaço potencial que a escola oferece a ele. É preciso que a escola promova

---

<sup>40</sup> A má formação dos professores foi mencionada em pesquisas como as de Machado (1994), Wreford (2003) e Patto (2005), entre outras.

atividades em que o tempo de hesitação<sup>41</sup> do aluno possa ser considerado como necessidade de elaboração ou de busca de algo em seu si mesmo, sem ser interpretado como pouco caso ou falta de compromisso com o estudo. Silêncio e bagunça precisam ser experimentados como situações que promovem o amadurecimento do aluno, desde que mediados por um adulto responsável.

A função de apresentar objetos é fundamental no processo de aprendizagem, pois é ela que permite a emergência do gesto espontâneo do aluno e do professor em direção ao objeto do conhecimento, podendo manifestar-se desde um momento de hesitação até a possibilidade de usar o objeto de um modo pessoal. (Winnicott, 1941/1993). É interessante assinalar que

toda criança gosta de sentir-se responsável por alguma coisa por certo período de tempo. O melhor é quando a ideia parte da própria criança, e não de nós. Mas, pouco a pouco, as crianças tornam-se capazes de identificar-se conosco e aceitar nossas imposições razoáveis sem sofrer grande perda de seu sentido do *self* e dos direitos do *self*. (Winnicott, 1960/1993b, p. 31).

O que pode ser colocado em evidência é o fato de que na escola, muitas vezes, o pensamento – ou o gesto do aluno - não é considerado por seu professor, pelo contrário, é desvalorizado, o que obriga o aluno a (re)agir a essa falta de comunicação com o professor. Recuperar a estabilidade leva tempo, o que nem sempre é permitido ao aluno; ao lado disso, necessita de outro ser humano que o ajude a se recuperar desse imprevisto, dessa interrupção em sua estabilidade de ser, mas nem sempre encontra alguém disponível.

Passei a parafrasear Winnicott em relação à pessoa leitora quando ele afirma que o bebê não existe sozinho: *uma pessoa que ainda não se tornou leitora não pode ler sozinha*. Aprender a ler implica a presença de alguém para ensinar a ler, para que a ajude a compreender o código da leitura. Assim, o centro do *ser leitor* não está no indivíduo que não lê, mas sim na organização *meio ambiente - indivíduo-leitor* e, dependendo do tipo de (des)organização oferecida à criança, pode-se facilitar ou dificultar a aquisição desta capacidade humana. Para constituir o *ser leitor* é necessário que exista, além do indivíduo que lê e/ou não lê, o meio ambiente facilitador representado por sua família e suas influências, pela escola que frequenta com suas relações interpessoais e seus métodos de ensino, pela

---

<sup>41</sup> O início da oportunidade de viver uma experiência completa. Winnicott, 1941/1993.

sociedade em que vive com suas normas e valores e pelo mundo em que habita, com toda sua complexidade de globalizado.

A questão da provisão ambiental modifica-se em momentos críticos da vida, à medida que a pessoa cresce e pode relacionar-se com outros, com objetos e, ainda, fazer uso deles. Podem ser consideradas situações críticas a entrada na escola, um novo emprego, o início de um relacionamento ou casamento, um procedimento cirúrgico, entre outras experiências que podem fragilizar uma pessoa, colocando-a em situação de instabilidade, de ruptura dessa estabilidade, de perda ou de mudança rápida, muito comum nos dias de hoje. A capacidade de enfrentar crises depende de condições pessoais relacionadas ao amadurecimento e à criatividade e do tipo de ambiente disponível para quem vive a crise.

Para Winnicott (1931/1993a) “a educação deveria ter como objetivo de grande importância tornar a criança capaz de sair-se bem na vida sem ajuda.” (p. 71). Ele acredita que uma educação suficientemente boa (e não perfeita) pode ajudar as pessoas a encontrarem realização na vida. Segundo ele,

Entre os dez e onze anos, a criança inicia um novo desenvolvimento emocional, de acordo com o padrão de desenvolvimento emocional elaborado no começo da infância, mas desta feita com o desenvolvimento dos órgãos genitais e também com o poder que os anos lhe dão de fazer na realidade aquilo que a criança só consegue realizar na fantasia e no jogo. (p. 75).

Pode-se pensar que os alunos da quinta série, nessa fase de desenvolvimento assinalada por Winnicott, vivem situações de crescimento biológico que transformam radicalmente suas vidas. O professor que ensina alunos que estão nessa fase de vida precisa levar isso em consideração. Seus alunos são seres humanos em constante transformação e necessitam de um ambiente suficientemente bom, que possa acolher as muitas questões que surgirão aí, pois o modo rebelde de se colocar indica saúde e não atitudes de afronta ou de falta de respeito, como podem interpretar alguns professores.

O professor de alunos com idade em torno de onze anos, ao desconsiderar o desenvolvimento físico que acontece com eles (em relação à altura, aparência do rosto ou crescimento dos órgãos genitais) e a capacidade de realizar o que antes só imaginavam, estará se relacionando com um aluno que não existe (ou que existe em sua idealização) e não com um ser humano em desenvolvimento. Ao agir assim, o professor perde a oportunidade de poder comunicar-se com este aluno, o que

tornará difícil lidar com ele em sala de aula, pois esperará dele atitudes que não poderá ter. No campo da aprendizagem, o aluno terá muito a se desenvolver, se for reconhecido em sua humanidade, permeada de acertos e erros.

Winnicott (1953/1993a) faz um comentário que reforça a discussão inicial posta por Collares & Moysés. Médico pediatra, buscou interlocução na Psicanálise e na Psicologia para preencher o que sentiu faltar à Medicina, ou seja, um olhar para o aspecto emocional do desenvolvimento humano. O que se percebe é que ele, já em 1953, assinalava a importância do profissional não separar o ser humano em partes e sim considerá-lo como um todo integrado. E ressaltava, ainda, o aspecto curativo da própria existência psicossomática. Em suas palavras:

Sinto que, mesmo nas melhores escolas de medicina, não há preocupação de lembrar aos alunos que as crianças sobreviviam às doenças antes da penicilina e que, mesmo hoje, é a criança e os tecidos vivos que, em última instância, provocam a restauração da saúde, e não os antibióticos. (p. 211).

Esse tipo de declaração assusta donos de laboratórios farmacológicos, mas nos ajuda, pois vem ao encontro daquilo que queremos reafirmar a respeito de saúde, ou seja, é a pessoa e seus tecidos vivos, como nos lembrou Winnicott, e a sua capacidade de se conhecer e de se relacionar com a vida que favorecem o seu estado de ânimo diante de sua existência e de sua possibilidade de realização no mundo.

### **3.2. Usando as contribuições de Winnicott na interface com a educação**

Muitos são os profissionais e pesquisadores que usam os conceitos winnicottianos para compreender pesquisas realizadas, ao mesmo tempo em que usam a pesquisa para compreender os diferentes fenômenos de suas práticas. Essa dinâmica mantém em movimento a sua teoria, um traço característico do autor – “colocar as coisas em trânsito”.

Diferentes intervenções realizadas em caráter preventivo e/ou terapêutico foram pesquisadas por Amiralian (2009), reafirmando a importância do ambiente. Este compreendido em sentido amplo, a partir dos diferentes significados dados por Winnicott a esse termo, principalmente o de ambiente humano que cuida. A autora

destacou as possibilidades oferecidas pela teoria de Winnicott para atendimentos realizados em instituições como hospitais, centros de reabilitação, abrigo para menores, escolas, centros de convivência e outros. Discorreu sobre os dois tipos de intervenção, descrevendo as preventivas como as intervenções interessadas na modificação das condições ambientais, para a retomada da confiança no ambiente. E as terapêuticas como aquelas voltadas diretamente ao indivíduo, e que procuram oferecer condições favoráveis para a retomada do amadurecimento daqueles que vivenciam situações críticas na vida. Este trabalho faz parte desta pesquisa integrada e exemplifica a pesquisa-intervenção preventiva.

O papel da escola e dos educadores foi estudado por Fulgencio (2008), ao retomar comentários de Winnicott sobre esse tema. Considera suas contribuições avanços em relação “à aplicabilidade da teoria psicanalítica à educação, também explicitam alguns aspectos do desenvolvimento humano que, até então, na história da psicanálise, não tinham sido comentados por outros psicanalistas, pelo menos não da maneira e na linguagem que ele os apresentou”. (p. 81). A relação professor-aluno pode ter efeito terapêutico e a relação psicoterapeuta-paciente pode envolver aprendizagem. “O professor visa ao enriquecimento; em contraste o terapeuta interessa-se especificamente pelos próprios processos de crescimento da criança e pela remoção dos bloqueios ao desenvolvimento que podem ter-se tornado evidentes.” (Winnicott, 1975a, p. 74).

Winnicott (1963/1983) estabeleceu uma relação entre controle e educação, assinalando que um treino não deve ser imposto se a criança não está madura para ele. É melhor esperar pela atitude autônoma da criança, ao invés de fazê-la obedecer a exigências externas. Treinar e submeter uma criança a regras, antes que ela atinja o autocontrole, é privá-la de sentir “mérito e fé na natureza humana que vem do progresso natural” (p. 94). O processo natural, sustentado pelo ambiente, leva ao amadurecimento a partir do cuidado recebido e não da educação coercitiva.

A escola é o lugar de experimentação dos instintos e o professor precisa acolher e, quando preciso, estabelecer limite pelo amor, e não pela repressão. Precisa dominar atos descontrolados e desejos instintivos, comuns nas crianças, mas “inaceitáveis em suas próprias comunidades, fornecendo simultaneamente os instrumentos e oportunidades para o pleno desenvolvimento criador e intelectual da criança, assim como os meios de expressão para a sua fantasia e vida dramática.” (Winnicott, 1982e, p. 224). “Ir para a escola está associado com o sair do lar”



(Fulgencio, p. 103) e, segundo Winnicott (1982), poder sair tem a ver com a mãe ter dado algo de bom à criança e ter esperado até ela estar pronta para o desmame – a separação. A criança necessita de contato e de comunicação inter-humana e, se alguma falha ambiental aconteceu no seio familiar, ao entrar na escola ela pode ter “uma segunda chance” de reparação dessas falhas (Fulgencio, 2008, p. 104).

Em relação ao ambiente escolar, Barretto & Chamusca (2007) assinalaram que “se pode, e se deve, intervir no meio ambiente a fim de oferecer condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem.” (p. 82). Surgem problemas na sala de aula porque a criança precisa “ser situada em suas necessidades éticas fundamentais, tais como a necessidade de hospitalidade, de reconhecimento de sua singularidade, de poder ter ação criativa entre outros humanos e a necessidade de pertencer, entre outras.” (p. 83). A educação precisa acontecer “por meio de uma profunda e consciente necessidade do respeito às possibilidades e limitações dos alunos, tendo como base o ideal de antes de tudo formar pessoas, um ser humano digno e comprometido com o bem comum.” (p. 85). Chamusca refletiu sobre o fenômeno da devoção na relação professor-aluno, colhendo depoimentos que mostraram a qualidade na relação e não um método ou técnica especial de ensino, o que foi caracterizado por ela como gesto de reconhecimento pelo professor da necessidade de ser do aluno. (Chamusca, 2000).

O professor devotado tem como características a crença no ser humano e em seu potencial, o reconhecimento do aluno enquanto ser singular, o oferecimento de bases para o estabelecimento de relações entre a aprendizagem e a vida, o respeito à cultura do aluno, entre outras. A condição escolar é compreendida “como ambiente privilegiado no qual a criança deposita sua esperança de poder ser.” (Barretto & Chamusca, 2007, p. 92).

Os diferentes contextos em que a palavra ambiente foi usada na obra de Winnicott foram destacados por Araujo (2007), que define meio ambiente como um lugar, espaço ou veículo que propicia condições físicas e psicológicas para a pessoa viver. Entre eles assinalou: *ambiente inicial*, o que fornece as condições iniciais de sustentação; *meio ambiente pessoal*, em que o próprio indivíduo incorpora os cuidados necessitados das condições oferecidas pela pessoa envolvida com ele; *ambiente impessoal*, em que as condições são proporcionadas por pessoas não emocionalmente envolvidas - equipe médica; *ambiente pessoal imediato*, as condições oferecidas à família e à criança, por pessoas da sociedade próximas a

esses; *ambiente humano*, em que as condições são proporcionadas por pessoas, entre outros. Por *provisão do ambiente* definiu as condições à disposição, que promovem confiabilidade, segurança e objetividade, após o fracasso da provisão ambiental inicial.

A partir do estudo de Araujo pode-se pensar que o educador, como ambiente, pode propiciar a retomada do desenvolvimento do aluno e situações regressivas que poderão acontecer pela confiança que o aluno deposita no *setting* serão respeitadas por ele. Pode reproduzir técnicas de maternagem, ao oferecer segurança, favorecer a integração psique-soma e promover situações de realização para o aluno. Pode ocupar a posição de objeto subjetivo para o aluno, auxiliando-o a constituir o objeto objetivamente percebido. Precisa acreditar na natureza humana e nos processos de desenvolvimento, deve ser autêntico na relação, oferecer o que o aluno necessita, como pessoa viva. Enfim, na relação com o aluno pode ajudá-lo provendo o ambiente facilitador e promovendo a “continuidade-de-ser”.

Indivíduos com queixa de problemas de aprendizagem foram motivo das investigações de Parente (2003). Por meio da adaptação ativa às necessidades do paciente, pôde “compreender a sua comunicação não-verbal e seus movimentos psíquicos seja com ele mesmo, com o outro e/ou com os objetos da cultura.” (p. 18). Conceitos como criatividade, fenômenos transicionais, ilusão, espaço potencial, foram assinalados como importantes para a criação da “externalidade” do objeto – tema fundamental para o processo de aprendizagem. Este não era o foco de Winnicott, mas “é possível encontrar inúmeras passagens em sua obra onde ele faz referência à constituição e desenvolvimento do brincar, pensar, conhecer e aprender ao longo do processo maturacional do ser humano.” (p. 19).

Winnicott acreditava na natureza humana e compreendia o “funcionamento psíquico global da criança e o papel determinante do ambiente e do fator maturacional naquilo que podia ser desvelado por meio do sintoma, desde que o terapeuta pudesse compreender a comunicação nele encerrada.” (p. 23). Concebia uma subjetividade ampla, que inclui o pensamento lógico e objetivo e o pensamento intuitivo e subjetivo. O encontro com um outro é necessário para o estabelecimento da relação que permite ao paciente “humanizar-se, isto é, comunicar, experienciar, simbolizar, constituindo, assim, aspectos tanto do *self* quanto do mundo de realidade compartilhada. É isso que permite o desenvolvimento do potencial ativo e criativo com que o ser humano nasce.” (p. 24).

A criatividade psíquica é uma atitude positiva frente à vida, uma capacidade de busca e encontro, na realidade externa, de “objetos, pessoas, teorias que funcionam num primeiro momento como símbolos e que podem ser usadas como pontes, permitindo estabelecer um movimento pendular entre a subjetividade e o mundo da realidade compartilhada.” (pp. 24-25). A inibição intelectual ocorre “como resultado da falha ambiental, ou seja, devido à ausência da presença psíquica do outro.” (p. 24).

O “brincar, o conhecer e o aprender podem acontecer de forma criativa, implicando no envolvimento, autoria e apropriação do conhecimento por parte do indivíduo, quando se desenvolvem dentro e a partir do campo da transicionalidade.” (p. 25). O conhecimento pode acontecer “de forma defensiva, reativa, superficial e adaptativa, quando não foi possível a constituição deste campo.” (p. 25). A mente vê-se obrigada a fazer a função do meio ambiente se não conta com o campo da transicionalidade “e o indivíduo tenta sobreviver e se defender das invasões ambientais por meio dela.” (p. 25). Nesse caso, “o não aprender pode ser visto como o ato mais verdadeiro de uma criança, pois expressa, ao mesmo tempo, a paralisia e a busca do desenvolvimento da criatividade.” (p. 25). É importante que o profissional conheça isso, oferecendo oportunidade para que o gesto espontâneo possa se manifestar.

Parente observou na prática clínica que esse tipo de criança ou adolescente se inibe, e até fica paralisado, quando solicitado a fazer uma atividade como desenhar. “É como se não tivessem ideias. Não têm disponível o uso da capacidade imaginativa. Talvez por isso tenham uma tendência a copiar algo do externo ou a fazer coisas repetitivas.” (p. 36). O conceito de criatividade em Winnicott “abarca o processo de aprendizagem, que supõe o de autoria e o de apropriação criativa de conhecimentos.” (p. 55).

A função de apresentar objetos do mundo externo – juntamente com as funções de *holding* e *handling* - tem importância por permitir “a constituição do si mesmo e o desenvolvimento de uma relação significativa com o mundo externo, seja com o outro ou com os objetos da cultura, colocando em marcha as relações interpessoais” (p. 58).

Utilizou jogos e atividades cognitivas no campo transicional, favorecendo o estabelecimento da confiança no modo como a criança age com esquemas já ativos e como entende o funcionamento dos objetos de realidade externa. Ao serem

usados “no campo da transicionalidade, isto é, com a suspensão temporária das leis da lógica que regem os objetos da realidade objetiva, favorece-se a abertura de um campo de troca e comunicação significativa.” (p. 72). Ao modificar as regras estruturadas de um jogo, dentro do espaço terapêutico, o paciente pode “criar outras num espaço compartilhado com alguém em quem se confia. Abre um espaço de jogo e possibilita que a criança desfrute de experiências constitutivas de dimensões do *self*, até então, congeladas.” (p. 109). Jogo, humor e lúdico são herdeiros do fenômeno transicional, pois “ao mesmo tempo nos separa e nos une num movimento muito maior que nós mesmos, porque ocorre na terceira área da experiência, ou seja, no campo dos fenômenos culturais: na arte, na religião e na ciência.” (p. 111).

A vivência estética na situação psicoterapêutica foi abordada em outro estudo por Parente (2006) que a definiu como “a capacidade de o terapeuta se deixar afetar pela ressonância que o modo de ser e estar da criança no mundo provoca nele. Assim, abre-se o campo da comunicação significativa.” (p. 23). Essa capacidade só é possível pela possibilidade de o analista ser testemunha, mantendo uma atitude de espera receptiva justamente por estar posicionado de forma ética. “É desse lugar ético que ele pode suspender o desejo de entender e encaixar o seu paciente em modelos teóricos.” (p. 23).

A transferência, na perspectiva winnicottiana, “é entendida como exercício de funções psíquicas necessárias ao atendimento das primeiras necessidades – integração, personalização e realização do bebê, e não como projeção de conteúdos ou fantasias numa linha de deslocamento no tempo.” (p. 113). Saliou a importância de se “estar disponível e sintonizada para captar a apresentação que a criança faz do objeto que carrega a potencialidade do encontro e da abertura do campo de relações entre ela e o mundo de realidade externa.” (p. 173).

Definiu aprendizagem como capacidade de aprender de si e da realidade externa, incluindo “o outro e os objetos da cultura, valendo-se da experiência de vida. Somos seres no mundo e a aprendizagem que enriquece o *self* é a que permite a inscrição do gesto e a realização de um projeto existencial no mundo.” (Parente, 2006, p. 178).

A partir de sua experiência clínica declarou:

Nunca mais duvidei que o que opera e tem efeitos, o que permite manter a esperança no horizonte, lidar com sentimentos ambivalentes e as agruras da vida, é

a relação com alguém que, de fato, nos reconhece na busca, acolhe no encontro e acompanha no percurso. E, isso porque faz uma *aposta*. E toda aposta exige uma crença. No caso, a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano. (p. 64).

A co-relação entre Psicologia escolar e teoria winnicottiana foi objeto de estudo de Ribeiro (2004). Enfatizou a importância do ambiente na formação humana e a não dissociação entre o aspecto intelectual e emocional, desde o início da vida. Assinalou a importância do papel da escola na sociedade atual como responsável por disponibilizar o conhecimento acumulado e por contribuir ao processo de socialização do aluno.

O sentido de socialização amplia-se com o estudo de Winnicott, sendo considerado como a “aquisição da possibilidade de uma relação de responsabilidade com o outro, uma capacidade de tolerar ideias e conflitos inerentes à vida, à administração dos instintos, e de poder assumir um compromisso pessoal com os impulsos.” (p. 12). O amadurecimento pessoal de cada um está diretamente relacionado a tarefas que “dependem do ambiente – inclusive o escolar, em certos períodos da vida – para sustentar tal amadurecimento.” (p. 12). Ao fazer referência a ambiente humano

temos que nos haver com as questões do *humano* - agressividade, humor, tristeza, inibição, deficiência etc. Nada disso pode ser colocado à parte em nome das atividades *intelectuais*, indissociadas que são do que incluímos no campo da *saúde mental*, muito mais amplo do que nos sugerem os bons rendimentos acadêmicos.” (pp. 13-14).

Diálogos entre a escola e o pensamento winnicottiano só têm a favorecer àquela. A obra do autor contém relatos de sua prática clínica que mencionava o quanto “era comum a presença de indicadores escolares associados aos diversos motivos que levavam os pais a procurar sua ajuda profissional, às vezes até por indicação da própria escola.” (p. 19). Costumava incluir todas as pessoas envolvidas no processo educacional “responsáveis pela provisão do ambiente em que as crianças vão se desenvolver.” (p. 20). Winnicott desmistificou “qualquer relação direta entre pobreza e dificuldades emocionais, afirmando que o lar precário do ponto de vista material e mesmo uma *mãe chata* são preferíveis a instituições que priorizam o treinamento ou controle de crianças.” (p. 20).

A importância atribuída ao meio ambiente facilitador – fornecido por outro ser humano -, desde o início da relação mãe-bebê, determina “se a pessoa, ao buscar uma confirmação de que a vida vale a pena, irá partir à procura de experiências, ou se retrairá, fugindo do mundo.” (Winnicott, 1990, p. 149). O que vem reafirmar que “apenas pessoas podem propiciar o acontecer a um outro ser humano.” (Ribeiro, 2004, p. 21).

O professor, para Winnicott, precisa ser “capaz de reconhecer os intensos sentimentos humanos presentes na criança, como o seu amor, ódio, culpa, medo, podendo atender às suas necessidades livre de sentimentalismo e conseguindo discernir claramente seu âmbito de atuação.” (Winnicott, 1990, p. 148). Enfatiza que o professor possa ter “capacidade para a felicidade e alegria de viver sem a negação da seriedade e dificuldade em que isto implica.” (Winnicott, 1936/1996, p. 94). Considerava o papel do professor como uma segunda chance para o desenvolvimento da criança, e sugeria a aproximação entre a professora, o médico e os pais, em prol da criança. A “capacidade de amar do professor é um fator indispensável” (Ribeiro, 2004, p. 149), capacidade que vai além de suas atribuições como professor.

O *professor-ambiente* fornece um contexto educacional favorável ao desenvolvimento de cada aluno, tendo condições de perceber o que seus alunos precisam e “de manter certa estabilidade pessoal, até que as situações domésticas difíceis se dissipem ou que a criança vá se fortalecendo.” (p. 150). Separação dos pais, a perda de algum ente querido, mudança de casa, nascimento de irmão, são situações difíceis. O professor precisa estar atento ao desempenho escolar de seus alunos, sem se apegar e prender só a isso, pois Winnicott (1941/1982d) alertou que “nada é mais enganador na avaliação dos métodos educativos do que o simples êxito ou fracasso acadêmico.” (p. 230).

A tarefa do professor é comunicar conhecimento aos alunos, podendo ser “habilidade, um corpo de conhecimento, ou um código de comportamento. É verdade que há o ensino bom e o mau ensino, e há maneiras de comunicar conhecimento que não violam o repúdio natural do aluno contra a doutrinação ou propaganda.” (Winnicott, 1967/1996, p. 208). Do lado do aluno, este “levará para a escola as experiências do seu ambiente familiar, seu desenvolvimento pessoal, que envolve desde distorções da realidade até ‘dúvidas sobre o eu, o mais sagrado atributo da criança’ (1941/1982d, p. 230)” (Ribeiro, 2004, p. 157). É preciso “valorizar

o currículo oculto dos alunos, assim como suas experiências culturais e realidade socioeconômica, às vezes bem distintas do contexto escolar e da realidade do próprio professor.” (p. 157).

Ribeiro concluiu sua tese afirmando que simplificar a complexidade da tarefa educacional ao fator emocional “reduz a visão dos problemas, assim como as alternativas para resolvê-los.” (p. 204). Ressaltou a importância dada à provisão ambiental ao escrever “Cabe ao ambiente o papel fundamental de contribuir para o desenvolvimento da inteligência e criatividade humana, aliada à saúde emocional, sendo esse papel distinto em cada estágio do amadurecimento emocional, relacionado às conquistas de cada período” (p. 210).

As consultas terapêuticas e suas possibilidades de avaliação, intervenção e ajuda psicológica foram estudadas por Lescovar (2004). Baseiam-se em uma comunicação significativa entre as pessoas, em que uma pede ajuda a outra – psicoterapeuta – e espera encontrar, na comunicação, o objeto necessitado para a superação de sua dificuldade. Trata-se de um atendimento de curta duração - uma a três sessões. As consultas ou encontros surgem como possibilidade de intercomunicação e ajuda, nas mais diferentes etapas da vida.

A comunicação significativa apresenta-se por meio da fala, das brincadeiras ou de desenhos comuns aos participantes. A emergência de aspectos essenciais relacionados à problemática que a pessoa buscava tratar e dos quais nem tinha consciência surpreende a dupla. As consultas são flexíveis e têm características hermenêuticas ou paradoxais; o paciente anseia por contar sobre sua dificuldade - o fundamento da consulta.

Winnicott fez uma releitura sobre o fenômeno da transferência, no estudo da primeira infância, assinalando a qualidade subjetiva inicial presente na transferência das relações terapêuticas de cuidado. O bebê relaciona-se com objetos subjetivos e, de vez em quando, chega ao princípio de realidade, aos poucos, mantendo áreas de objetos subjetivos juntamente com outros em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente ou objetos não-eu. A relação subjetiva de objeto da criança favorece a emergência do brincar mútuo e da comunicação significativa durante a consulta. Lescovar lembra que não se deve usar a consulta quando a criança não tem esperança no encontro humano e nem quando o ambiente imediato da criança não pode usar o progresso alcançado por ela na consulta.

A consulta terapêutica é um diálogo que se dá por meio de um brincar mútuo - jogo e interação. O terapeuta devotado e concentrado coloca-se à disposição do paciente e acredita no valor das primeiras entrevistas. O paciente é movido pela própria expectativa - relação objetual inicialmente subjetiva -, pela aliança terapêutica e tendência à integração. Durante a realização das consultas terapêuticas pode-se usar desenhos, jogos, brinquedos, diálogos ou o *Jogo de rabisco* - usado por Winnicott.

O *jogo de rabisco* (Winnicott, 1984) é um jeito de se entrar em contato com o paciente usando lápis, papel e o pedido para completar um rabisco feito ao acaso pelo terapeuta em um desenho. O paciente faz o mesmo e o terapeuta completa, e assim por diante, possibilitando a comunicação. O paciente escolhe como fazer: desenhar sozinho, dar nome aos rabiscos, conversar. Esse jogo é um elemento facilitador e não deve ser confundido com as consultas terapêuticas.

As consultas terapêuticas implicam a exploração do período inicial da transferência – psicoterapeuta colocado no lugar de objeto subjetivo. Nesse momento não há lugar para a interpretação dessa realidade subjetiva e sim condução, facilitação da emergência do brincar, dos fenômenos transicionais ou objetos transicionais. A qualidade da interação estabelecida - transferência e contratransferência - está diretamente vinculada ao clima de confiabilidade e previsibilidade que o terapeuta pode oferecer e que a criança ansiosamente espera encontrar. Analista e criança estabelecem uma identificação mútua. O analista transita entre a realidade subjetiva e a realidade compartilhada, entre uma identificação maciça com o paciente e a preservação da lucidez quanto à sua obrigação de favorecer e colocar-se à disposição do amadurecimento da criança. (Lescovar, 2004)

A partir da expectativa e da qualidade do encontro por meio da comunicação subjetiva e silenciosa, o paciente poderá baixar as guardas defensivas, aproveitando um estado de relaxamento e não integração e estabelecer em seu próprio ritmo comunicação a partir de seu si mesmo verdadeiro, no espaço potencial construído entre eles. A espontaneidade pessoal – gesto espontâneo – deverá surgir como expressão autêntica do paciente a partir da não integração e a consulta passará a ser guiada pela imprevisibilidade da comunicação e pela necessidade pessoal da criança. A intervenção principal é a experiência vivida.



A comunicação significativa torna-se possível por meio dos manejos adequados do analista – a brincadeira não é interrompida, ele ouve o que o paciente tem a comunicar, respeitando o ritmo, as características pessoais do paciente e, principalmente, a realidade experiencial em que a dupla se encontra a cada momento da entrevista psicoterapêutica.

A compreensão de situações inusitadas da clínica contemporânea foi aprofundada por Safra (2004) e, para este autor, “Winnicott abriu um caminho de trabalho e reflexão, que só aos poucos vamos compreendendo em sua profundidade e fecundidade clínica. Na verdade, sabemos ainda muito pouco sobre esses fenômenos, e esse caminho de investigação tem ainda um longo percurso.” (Safra, 1999, p. 126).

A partir do trabalho na clínica contemporânea, Safra (2004) constatou a complexidade do desenvolvimento humano e do cuidado ofertado a ele. O estudo das teorias deixadas por Winnicott influenciaram o seu modo de conduzir e compreender a clínica. Ampliou sua capacidade de compreender e diagnosticar as diferentes situações observadas em seu consultório graças à obra winnicottiana. A sensibilidade e o modo como Winnicott formulava o que observava “disciplinaram meu olhar e lapidaram minha fala, o que me permitiu fazer intervenções no idioma dos pacientes e assim preservar a comunicação do sofrimento vivido por eles, sem reduzi-lo ou transformá-lo em uma abstração teórica.” (p. 41).

O idioma pessoal do paciente “aparece em sua maneira de ser, em seu discurso, em seu gesto, nas coisas que escolhe para compor seu ambiente, na maneira como ele constitui seu percurso de vida” (Safra, 2004, p. 116). É “a maneira pela qual a singularidade do ser humano aparece .... em seu estilo pessoal” (Safra, 2006b, p.).

O conceito de *setting*, caro a ambos, foi abordado por Safra (1995) como sendo “composto de aspectos sensoriais e não-sensoriais” (p. 31), incluindo nos aspectos sensoriais “o tempo da sessão, o espaço onde a sessão se realiza etc. Dentre os aspectos não-sensoriais do *setting*, estão as funções psíquicas do analista, a sua disciplina em manter o trabalho analítico, sua identidade, atitude profissional etc.” (p. 31). Aspectos importantes a serem considerados na relação que se estabelece entre professor e alunos.

O espaço potencial, local de emergência dos fenômenos transicionais, é considerado como o campo criado pela interação da transferência com a

contratransferência e onde pode ocorrer a comunicação significativa e transformadora. A criação de um espaço como esse, em que as produções existem como fenômenos transicionais, que surgem da relação paciente-analista, transformaram o modo como são consideradas, quando realizadas na sessão. Desenhos e jogos expressam aspectos que são situações já constituídas na vida e/ou que estão em tempo de espera – em tempo potencial. (Safra, 1999, p. 66). Neste espaço permite-se que “as diversas angústias possam ser expressas com menor ansiedade persecutória. A realidade psíquica flui em direção à conscientização e posterior simbolização.” (Safra, 1995, p. 70). O espaço potencial cria “o campo que pode ser preenchido pelo indivíduo com o brincar e com as experiências culturais.” (Safra, 1999, p. 62).

Uma pessoa inicia o processo de constituição e devir de seu si mesmo <sup>42</sup> no espaço potencial e, ao longo do tempo, dá continuidade a isso na relação com os objetos culturais, interagindo com o que encontra no campo cultural – coisa e presença humana -, dialogando e compartilhando com outros de outras épocas – pessoas do passado e do futuro. É no espaço potencial que o texto, a música, a obra trazem informações e relações.

O conceito de objetos e fenômenos transicionais abre perspectivas na compreensão da constituição, da evolução e da clínica do si mesmo, em termos de sua materialidade. A realização de uma obra, de um objeto no mundo compartilhado, insere o estilo e a história de alguém para sempre, sendo “um movimento em que a pessoa cria um objeto que tem valor sagrado. É a sua participação não só na história de uma comunidade sociocultural, mas na história do Homem.” (Safra, 1999, pp. 134-135).

O campo de experiência é aberto pelos fenômenos transicionais e, na concepção winnicottiana, os símbolos vêm carregados de significados pessoais e, “fundamentalmente a sua possibilidade de veicular uma experiência, uma vivência. É a função simbolizante que permitirá ao indivíduo seu atravessamento nas diferentes modalidades de estar no mundo: do estado subjetivo à realidade compartilhada.” (Safra, 1999, p. 23). Os símbolos são considerados como veículo de experiência e não como significado de algo.

Assinalou a complexidade do existir humano, que acontece “por gesto, por sonoridade, por formas visuais, por diversos meios disponíveis para constituir o seu

---

<sup>42</sup> Utilizo a tradução si mesmo para *self*, mantendo a grafia em inglês nas citações originais feitas pelos autores.

*self* e seu estilo de ser. São criações, na maior parte das vezes, de grande complexidade simbólica e não passíveis de decodificação.” (p. 24). O indivíduo cria e mapeia seu mundo e veicula concepções por esses meios. E, em uma sessão, a imagem trazida ou criada por um paciente pode veicular simbolização de potencialidades de si mesmo ainda não integradas. “A sessão será mais um *espaço de experiência* do que um *lugar de cognição*” (p. 28) e o trabalho com a transferência será feito pela “utilização dela como campo de aparecimento do gesto que apresenta o *self* do paciente” (pp. 28-29).

O conceito de reflexo especular (Winnicott, 1967) fornecido pelo outro, como abertura para o encontro consigo mesmo e com o outro, também foi estudado por Safra (1999). “Esse fenômeno frequentemente vem acompanhado da vivência de encanto, experienciada pelo paciente e também pelo analista.” (p. 38). Experiência que propicia a comunicação significativa e não o encantamento paralisante.

O sonhar é condição necessária para que os fenômenos transicionais possam surgir e, em relação a esse tema, o autor expressa a influência winnicottiana. “Por intermédio do sonho, perceber o mundo é apercebê-lo. Um pedaço do mundo pode vir a ser possuído criativamente: surge o objeto transicional.” (Safra, 1999, p. 80).

A mãe devotada comum ou mãe suficientemente boa foi considerada por Safra como tema complexo, pois envolve a história relacionada aos “ancestrais da mãe e do pai da criança. Quando se fala de uma falha materna, precisamos compreender que ela pode se originar no pai, ou nos ancestrais, ou ainda, no ambiente sociocultural em que se encontra a família.” (Safra, 1999, p. 102). Uma afirmação fundamental, pois minimiza a carga de responsabilidade muitas vezes colocada na criança que encontra algum tipo de obstáculo durante seu processo de escolarização.

A afirmação de Winnicott sobre a não existência de um bebê sem a sua mãe foi relembada por Safra (1999), indicando que o que ele quis assinalar era “um princípio para a compreensão do *self*, que, na verdade, está presente a cada momento do processo maturacional: não existe o *self* sem o outro, o *self* acontece no mundo.” (pp. 137-138). A mãe suficientemente boa também não existe sem os outros, ela não existe sem um campo sociocultural, que lhe dê possibilidades de exercer suas funções. Cuidar de uma criança “tem origem na mãe, no pai, nos ancestrais, na situação social em que a mãe se encontra, nas características da sua

cultura e de sua época.” (p. 139). Essas observações servem para o professor, que também não existe sem os outros.

O campo cultural dá continuidade à vida da espécie humana que transcende a vida pessoal. Na maturidade do si mesmo será fundamental que a pessoa sinta que pode contribuir para a herança cultural da humanidade – “por meio dos filhos, da arte, da ciência, da religião, da história, da ação política. Aqui o que parece importar não é tanto a vida singular e pessoal, mas a vida do Homem, através das gerações.” (Safra, 1999, p. 151).

Ao estudar a condição para o aparecimento do fenômeno psíquico, influenciado por Winnicott, Safra (2004) enfatizou “a importância da presença do outro, no encontro originário que possibilita o sentido de si mesmo” (p. 40). Contribuiu com a psicanálise ao “apontar que o trabalho com as questões psíquicas teria de ser precedido pelo acontecimento, que possibilita ao indivíduo um início de si. Mostrou que “o ser humano necessita da presença de um outro, que o receba ao nascer. Sendo o ser humano pura precariedade, necessita de um outro que o receba no mundo humano e que lhe ofereça o cuidado.” (p. 40). É o acontecimento que inicia o ser humano em sua jornada de vida, pois não dá para alguém fazer algo – ler, por exemplo -, sem antes ser/serendo alguém humano.

Safra buscou interlocução em outras teorias e os filósofos e escritores russos, ao lado de Winnicott, vieram auxiliá-lo a compreender os problemas da clínica contemporânea. A visão individual ficou para trás, o ser humano está inter-relacionado aos ancestrais e às pessoas que ainda virão. “Isso não equivale a afirmar somente a existência da influência cultural, mas sim que o sentido de si é um fenômeno ontológico e comunitário, isto é, acontece em meio à comunidade e como comunidade.” (? , p. 43).

O trabalho pode ser realizado com o paciente porque “há no ser humano uma busca persistente para complementar o seu percurso como ser”. (Safra, 1995, p. 203). Concluiu que “há sempre algo de sabedoria no fundo do ser que sofre, esperando encontrar um outro que possa escutá-lo e acompanhá-lo em sua busca.” (p. 203). Um aluno, um professor, um pai, qualquer pessoa, alguém que possa ser esse outro.

Safra (2006a) assinalou os conceitos de espaço potencial e de fenômenos transicionais como fundamentais para que uma “intervenção fecunda seja realizada” (p. 27). A intervenção que acontece no espaço potencial “produz um efeito

terapêutico mutativo, eficaz e rápido, sem seduzir ou submeter a criança, conseguindo desta forma uma real cooperação dela para o trabalho que se está realizando.” (p. 27). Enfatizou o fato de o espaço potencial dar “ao ser humano a possibilidade de lidar com a realidade objetiva de modo criativo, favorecendo assim um contato com o mundo externo de maneira ampla e saudável.” (p. 29). Observou por meio de experiência que “a própria criança, com seu comportamento, com sua linguagem, com os personagens que traz à consulta, com o tipo de vínculo estabelecido, fornece os elementos necessários para se compor uma forma adequada à intervenção que pretendemos realizar.” (p. 33). É preciso estar atento a tudo que ela traz para a sessão - ou para a aula -, para que “ao entrarmos em contato com a criança, ela seja considerada e tratada de acordo com sua idade e seus meios expressivos.” (p. 34). Isso serve não só para psicoterapeutas, como também para professores e pais.

Ao estudar a contribuição winnicottiana para os atos de indisciplina na escola, Freller (2001) pôs em discussão as necessidades do indivíduo e a provisão ambiental. O cotidiano escolar é “um espaço marcado por concepções heterogêneas, em que cada indivíduo se relaciona segundo sua história passada, atualizando vivências e recriando relações.” (Freller, 1993, p. 13). A autora convoca-nos também a manter o foco na “área interpessoal, local do relacionamento autêntico e da comunicação significativa.” (p. 14).

Discutiu formas de intervenções que respondem a uma pressão social e conservam o referencial e a leitura psicanalítica. Assinalou que “Winnicott propunha diferentes manejos do ‘setting’ para atender às necessidades dos pacientes, entre eles as terapias breves, ‘os manejos de problemas’, as ‘consultas terapêuticas’ e orientações de tratamentos feitos pela família e pela sociedade.” (p. 15).

A insatisfação domina as verbalizações das crianças e a escola é percebida como um lugar de “desencontro, de obrigações e de atividades desagradáveis.” (p. 35). Os temas são apresentados aos alunos a partir de uma perspectiva externa, sem levar em conta a curiosidade deles, sem despertar interesse ou vontade de participar. A vida escolar dá prioridade para a realidade externa, sem abrir espaço para os aspectos subjetivos do aluno, concebendo a educação “como um processo de mão única, de fora para dentro, de domesticação. A aprendizagem é entendida como um “implante” e não como uma conquista pessoal.” (p. 43).

A experiência cultural acontece no mesmo espaço onde se dá o “processo de emergência simultânea do sujeito e do mundo entendido como ambiente cultural compartilhado, que é o mesmo lugar do jogo e dos fenômenos transicionais.” (p. 137). Essa área está sempre em movimento, começa com os fenômenos transicionais, seguida pelo jogo e conduz a tudo que compõe a herança do homem: a arte, os mitos históricos, o pensamento filosófico, a matemática, as instituições sociais e a religião. A criatividade é “o fio condutor desta experiência precoce até os processos mais elaborados de simbolização e produção cultural.” (p. 141). Existe uma criatividade subjetiva envolvida no jogo como forma de exploração em que o sujeito está pessoalmente envolvido, descobrindo o mundo ao mesmo tempo em que descobre a si próprio. É essa experiência que assegura a experiência de ser e o sentimento de que a vida vale a pena ser vivida. (Freller, 1993, p. 141)

Mãe suficientemente boa e posteriormente o ambiente mais amplo – família, escola e sociedade - são agentes que possibilitam ao indivíduo desenvolver seu potencial e configurar os objetos subjetivos, transicionais e objetivamente percebidos. Um ambiente suficientemente bom permite que a criança aperfeiçoe gradativamente sua capacidade para simbolizar, jogar e fazer experiências culturais cada vez mais complexas e diversificadas. O símbolo é o representante das realidades externa e interna, e a simbolização é um meio de ligação do indivíduo com sua realidade psíquica interna, fazendo com que a vida tenha uma qualidade de realidade e valha a pena. (p. 160). O espaço potencial é o lugar onde se usa o símbolo. O processo de socialização e a fruição da herança cultural têm lugar nessa terceira área de vida, intermediados pelos fenômenos transicionais, que facilitam a passagem do mundo familiar para a cultura mais ampla, a arte, a matemática, a literatura etc. Aprender a ler acontece nesse espaço do brincar, fundamental para o desenvolvimento cultural e para garantir a integração no mundo compartilhado de forma plena, pessoal e criativa.

O processo de coisificação do professor e do aluno, discutido por Freire (1999), pautou-se em observações no campo escolar em que pôde percebê-los destituídos do que é pessoal e significativo - estilo, ritmo e valores – e participando do ritual educativo de forma mecânica, repetitiva e submissa. É preciso recriar a cultura escolar de forma singular, resgatando, reconhecendo e valorizando a pessoa, sua necessidade de se comunicar e seu potencial para isso. O psicólogo é um dos profissionais que pode ajudar nessa tarefa.

O ensino público no Brasil privilegia técnica e método, negligenciando relações e ideias. O professor hoje está sem valor social, recorre a atitudes autoritárias e burocráticas, estabelece relações impessoais e robotizadas – ao invés de interpessoais - e cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica - está alienado.

O ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural em que está inserido. Um ser que necessita e busca inscrever sua subjetividade na realidade externa, utilizando a vida imaginativa para transformá-la em objetos significativos. A aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo.

A crença de um ser humano em devir possibilita que processos e mecanismos inerentes às fases primitivas possam ser reeditados nas etapas críticas de sua vida. Experiências que não aconteceram podem ser experimentadas em outro momento e em outro ambiente – o escolar, por exemplo. Winnicott afirmava a existência desse processo contínuo de desenvolvimento, com início antes do nascimento até a velhice, e possíveis perigos, "seja proveniente do interior (instintos), seja do exterior (deficiência ambiental.)". (Winnicott, 1955/1994, p. 196).

O professor, com a função de facilitar a apropriação criativa da cultura escolar pelo aluno, possibilita a construção do espaço potencial de jogo e interação com a cultura, que pode ser preenchido criativamente. A escola deve participar da instauração e ampliação do espaço potencial ao apresentar materiais culturais relevantes, para que o aluno possa se apropriar de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal. O professor que apresenta o conhecimento acumulado e relevante, no momento e da forma adequada, preocupa-se em receber o aluno em etapas críticas, facilitando a transição para a cultura escolar. O foco deve ser a comunicação entre pessoas e não a transmissão recebida passivamente pelo aluno, pois é o processo que conta. Preocupa-se em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno, apresentando informações no momento em que o aluno esteja pronto para recriá-las. O professor precisa ser olhado como pessoa, para poder olhar para os seus alunos também como pessoas. (Freller, 1999).

O pensamento winnicottiano influenciou o estudo de Fernández (1990), na busca para que "o espaço de tratamento se transforme em um espaço transicional onde seja possível reconstruir o espaço de jogo e criatividade de nosso paciente,

que é matriz do aprender.” (p. 27). A compreensão que traz da postura do terapeuta como testemunha, sem impor significações próprias à fala do paciente e sem julgar o que o paciente traz, assemelha-se “com o *holding* proposto por Winnicott, com o espaço de confiança.” (p. 126).

Aprender e jogar estão inter-relacionados e há distinção entre saber e conhecimento<sup>43</sup>. A construção do saber acontece quando se joga com o conhecimento do outro.<sup>44</sup> O jogo é um processo, referindo-se ao “lugar e tempo que Winnicott chama de espaço transicional, de confiança, de criatividade. Transicional entre o crer e o não crer, entre o dentro e o fora.” (p. 165). O espaço de aprendizagem não se situa dentro do indivíduo (como um sonho pessoal) e forma parte da realidade compartilhada, sendo influenciado pelas relações externas e pelo sonho.

Um exemplo ajuda a ilustrar como acontece essa situação paradoxal: uma criança brinca fazendo de conta que uma cadeira é um avião e, ao brincar, duas coisas acontecem juntas: nega que o objeto é uma cadeira e acredita que é um avião e nega que é um avião e acredita que é uma cadeira. Não poderia aprender nada se não pudesse jogar e visse a cadeira só como cadeira, sem conseguir transformá-la em avião. “O espaço transicional é o único onde se pode aprender. Espaço transicional e espaço de aprendizagem são coincidentes.” (p. 166).

Para a construção de um saber e apropriação de um conhecimento é necessário “jogar com a informação como se fosse certa e como se não fosse certa.” (p. 166). No interior desse processo se construirá “a criação, a possibilidade de transformar o objeto, de acordo com a experiência de cada um, e por sua vez deixar-se transformar pela inclusão desse objeto.” (p. 166).

Ao “instrumentar o brincar como tratamento, criando esse espaço compartilhado de confiança, pode-se ir modificando a rigidez ou estereotipia das modalidades de aprendizagem sintomáticas<sup>45</sup>.” (pp. 166-167). Um trabalho terapêutico com o processo de aprendizagem, a seu ver, tem como objetivo “ajudar a recuperar o prazer perdido de aprender e a autonomia do exercício da inteligência, esta conquista vem de mãos dadas com o recuperar o prazer de jogar. Para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança.” (p. 167). Winnicott permitiu a

---

<sup>43</sup> Já mencionada no capítulo 2 desta Tese.

<sup>44</sup> O conhecimento é do Outro e só pode ser adquirido indiretamente; o saber é pessoal e relaciona-se com “encarnar o conhecimento de acordo com caracteres pessoais” (Fernández, 1990, p. 165).

<sup>45</sup> Consultar o conceito de Modalidades de aprendizagem em Fernández: 1990 (p. 107); 2001a (p. 115); 2001b (p. 77).



ela que compreendesse que a criança joga “para expressar agressão, para adquirir experiência, para controlar ansiedade, para estabelecer contatos sociais como integração da personalidade e por prazer.” (p. 167). Assinala o “estar só” do paciente na presença do terapeuta como importante, pois permite “transferir atitudes e sentimentos de sua capacidade de estar só em presença da mãe”. (p. 170).

Não é apenas por meio de técnicas ou cursos que se forma um professor suficientemente bom, é preciso uma dedicação consigo mesmo para ter uma “postura, um posicionamento como aprendiz, o qual resultará em modos de ensinar. Um bom ensinante é um bom aprendiz. A difícil tarefa do professor ou da professora pode tornar-se prazerosa quando almeja fazer consigo mesmo o que propicia aos outros.” (Fernández, 2001a, p. 36).

A escola “pode possibilitar a potência criativa do brincar e do aprender” do aluno, desde que os professores “desfrutem o aprender, o brincar com as ideias e as palavras, com o sentido do humor, com as perguntas de seus alunos” (p. 36), que não se sintam obrigados a dar “respostas certas; ao contrário, que consigam construir novas perguntas a partir das perguntas de seus alunos.” (p. 36).

Em relação aos espaços de autoria, fundamentais a professores e alunos, assinala que são construídos em etapas, devendo sofrer transformações e reconstruções ao longo do tempo. “A teorização ocorre em um lugar que também está em construção, um lugar “entre”, o qual se relaciona com o espaço transicional conceitualizado por Winnicott como espaço de criatividade e do jogar.” (p. 55). Esse “entre” está entre a objetividade e a subjetividade – não é somente intrapsíquico – torna simultânea a objetividade e a subjetividade. Localiza-se entre a certeza e a dúvida.

Para o processo de aprendizagem é fundamental “incluir o jogar não apenas, nem principalmente como técnica de trabalho, mas como aquilo que é o terreno do qual poderá libertar-se a inteligência!” (p. 128). Winnicott redimensionou o brincar, reconhecendo sua função subjetivante. “O brincar como possibilidade de relatar (se) e inventar (se) histórias e personagens está em primeiro lugar.” (p. 130).

O aborrecimento no processo de aprendizagem foi abordado por Fernández (2001b) a partir do estudo de Winnicott sobre *A capacidade de estar só* - diferente de sentir-se abandonado. Para ela, “Estar a sós e descobrir-se interessante, poder surpreender-se, encontrar-se pensante, descobrir e experimentar o prazer da autoria do pensamento. Creio que o aborrecimento alerta sobre a incapacidade de estar a

sós.” (p. 176). Maturidade e capacidade para estar só implica oportunidade de acreditar em um meio ambiente benigno. Fernández assinala o prejuízo para a criança conviver com adultos – pais, professores – que a desqualificam e também com os que a supervalorizam, não importando o que produza. Tal atitude “coloca a criança em um lugar de necessitar buscar referências fora de si mesma. Situa a criança em uma posição dependente, na qual conseguirá reconhecer sua produção somente ou principalmente a partir do olhar do outro.” (p. 177).

Fernández (2001b) analisou o *Aborrecer-se – Emburrecer-se*, pois tem encontrado muitas crianças, adolescentes e adultos que se sentem aborrecidos em relação aos estudos: “O aborrecimento foi algo que sempre me inquietou por sua insistência na clínica psicopedagógica.” (p. 172). Perguntou-se “Como desativar o aborrecimento?” (p. 179), e buscou ajuda “Ser aborrecido é trivializar” (Winnicott citado por Fernández, 2001b p. 171), sem deixar de lado a subjetividade, “... Creio na objetividade e em olhar de frente as coisas e fazer algo a respeito, mas não em cultivar o aborrecimento, esquecendo a fantasia inconsciente...” (p. 172). Compreende a situação e assinala “Quando o aborrecimento está instalado no aprendiz, deverei dar entrada a esse aborrecimento, escutá-lo e encontrar nele o desafio para o meu trabalho.” (p. 172).

Padres anglicanos pediram orientação a Winnicott para que os ajudasse a diferenciar as pessoas que estão doentes e necessitam ser encaminhadas para tratamento psiquiátrico e outras que podem encontrar conforto em uma conversa com eles. Winnicott respondeu:

Se uma pessoa vem falar com você e, ao ouvi-la, você sente que ela o está entediando, então ela está doente e precisa de tratamento psiquiátrico. Mas se ela mantém o seu interesse independentemente da gravidade do seu conflito ou sofrimento, então você pode ajudá-la. (Khan, 1991)

O tédio e o aborrecimento são comuns nos alunos e professores de hoje e tem-se a necessidade de abrir “espaços para o desdobramento da agressividade construtiva, para o questionamento e para o contato com a autoria de pensamento, que não é outra coisa senão o contato com a potência pensante e transformadora do mundo e de si mesmo” (Fernández, 2001b, p. 179). A autora acredita que o aborrecimento possa ser desativado por meio do pensamento aliado a uma ação

criativa, que parte do si mesmo. Observações interessantes que merecem investigação junto aos educadores.

## Capítulo 4

### Encenando a pesquisa

Talvez seja desconfiança o que se demonstra, ou uma confiança grande demais, ou a confiança é logo estabelecida e as confidências cedo se seguem. Seja o que for que aconteça, é o acontecer que é importante.

Winnicott

#### 4.1. Encontrando um protagonista para as cenas<sup>46</sup>: Edu

**Cena 1: *Num sei lê?***

Ambiente: sala da diretora.

Cenário: duas mesas, quatro cadeiras, três armários encostados à parede, papéis empilhados em cima de uma das mesas, e algumas caixas de papelão fechadas e colocadas no chão.

Participantes: aluno de 11 anos de idade da quinta série, diretora e pesquisadora.

Acomodei-me na sala que me foi destinada e aguardei os acontecimentos. Edu<sup>47</sup> entrou com a diretora e ela o apresentou a mim e saiu, deixando-o a sós comigo. Comecei a conversa cumprimentando-o com um sorriso e me apresentando. Falei meu nome e perguntei o dele. Ele respondeu baixinho. Contei que eu era uma pesquisadora e estava interessada em conversar com as pessoas sobre o que faziam, o que gostavam, o que não gostavam e, principalmente, sobre leitura.

Fiquei em silêncio. Deixei tempo e espaço para Edu perguntar ou fazer alguma coisa, para que pudesse surgir algum gesto dele. Ficamos em silêncio durante um tempo. Ele olhou para mim e para a sala, e eu também. Senti, pelo clima

<sup>46</sup> Todas as cenas são narradas pela pesquisadora em primeira pessoa.

<sup>47</sup> Nome fictício de um aluno que, segundo seus professores, não sabe ler. “Talvez tenha algum problema” – sic diretora.

reinante, que ele esperava que eu falasse. Perguntei se ele gostaria de conversar comigo sobre aquilo que eu falei. Edu, com um sorriso e um jeito acanhado, acenou com a cabeça afirmativamente, ao mesmo tempo em que olhou para baixo, expressando tristeza, vergonha ou outro sentimento que não captei, e disse:

*- Num sei lê?*

Surpreendida de uma forma boa, dirigi-me a ele e continuei nossa conversa:

*- É bom estar aqui nessa escola, com você. Noto que compreendeu o que eu disse e já começou a contar algo sobre você.*

Edu olhou profundamente para mim com seus olhinhos negros bem vivos e eu continuei:

*- Não saberia responder se você não sabe ler, vamos continuar conversando, assim você me conta mais coisas sobre você e vamos descobrindo juntos o que aparece.*

Ficamos em silêncio, rompido por uma pergunta de Edu:

*- Tem computador aqui?*

Surpresa boa, novamente, pois senti que Edu abria novas possibilidades para ele e para mim. Respondi:

*- Nesta sala não tem, mas o que está pensando ao perguntar sobre o computador?*

Ao que ele diz:

*- Nada, queria só mostrar uma coisa, só.*

Pensei rápido e respondi:

*- Hoje não temos o computador, quem sabe outro dia, mas podemos conversar sobre a coisa que quer me mostrar, o que é?*

E ele respondeu:

*- É a minha página no computador.*

E o diálogo prosseguiu:

Eu: *Você tem uma página no computador?*

Edu: *Tenho, no Orkut* <sup>48</sup>*?*

Eu: *Você está me contando que tem uma página no Orkut, é isso?*

Edu: *É. Se tivesse computador aqui eu ia te mostrar.*

Eu: *Como você fez essa página?*

---

<sup>48</sup> Rede de relacionamento virtual na internet e seu objetivo é conhecer pessoas e manter contatos.

Edu: *Foi o menino lá, meu vizinho, ele fez uma pra ele e uma pra mim, na lan house* <sup>49</sup> *perto de casa.*

Ofereci a ele meu caderno de anotações para que escrevesse o que estava me contando e ele escreveu seu endereço eletrônico - e-mail - com facilidade <sup>50</sup>. Perguntei se gostaria de dar continuidade à nossa conversa outro dia, para ajudar em minha pesquisa. Ele acenou que sim. Combinei que conversaria com sua mãe e que ele poderia contar sobre a conversa para ela. Se a mãe concordasse, nos encontraríamos outras vezes.

Edu retornou para sua aula e eu comecei a escrever e refletir sobre nosso encontro. As palavras de Winnicott (1965/1994) – destacadas na epígrafe deste capítulo - estavam me acompanhando: “Seja o que for que aconteça, é o acontecer que é importante.” (p. 246)

**Cena 2: *Um livro eu não sei fazê não.***

O mesmo ambiente, o mesmo cenário e os mesmos participantes da cena anterior.

Após a autorização da mãe <sup>51</sup> aconteceu o segundo encontro.

Esperei Edu se acomodar nesse segundo encontro. Ele se sentou na mesma cadeira do encontro anterior e me olhou com aquele olhar profundo, da alma. Sorri para ele e perguntei: - *Como passou?*

Edu: - *Bom.*

Eu: - *Quer contar alguma coisa?*

Edu: - *Não.*

Eu: - *Podemos começar?*

Edu: - *Tá.*

Eu: - *Você gosta de desenhar?*

Edu: - *Mais, ou menos.*

Eu: - *Mais ou menos?*

<sup>49</sup> *Lan house* lugar onde se pode locar uso de computador por hora.

<sup>50</sup> Esta escola não contava com sala de informática para uso dos alunos, no período de setembro de 2008 a junho de 2010.

<sup>51</sup> Entrevista com a mãe de Edu está no ANEXO L.

Edu: - *Mais.*

Eu: - *Às vezes fica mais fácil contar coisas por desenhos ou imagens. Então, quero que você desenhe uma pessoa lendo.*<sup>52</sup>

Edu: - *Lendo?*

Eu: - *Sim, lendo.*

Edu desenhou uma pessoa de corpo inteiro e apagou da cintura para cima, refez o desenho e colocou um boné.

Edu: - *Um livro eu não sei fazê não.*

Eu: - *Como assim, não sei fazer?*

Edu: - *Não sei fazê o livro aqui, na barriga. Posso fazê aqui?*

Eu: - *Pode fazer onde quiser.*

Edu desenhou um livro ao longo do corpo de um menino, o livro parece que lhe escapa da mão direita, conforme ilustrado na figura 1.



Figura 1 – Menino lendo 1

Eu: - *Ficou muito bom, ele tem um livro, de quê?*

Edu: - *Pode ser de Português?*

Eu: - *Pode ser do que você quiser.*

Edu: - *Português.*

<sup>52</sup> Atividade baseada na *Situação Pessoa Aprendendo* de Cruz e Fernández, 2003

Eu: - *Como o livro chegou à mão dele?*

Edu: - *Biblioteca?*

Eu: - *Biblioteca?*

Edu: - *Acho que é, lá onde tem livro.*

Eu: - *Sabe, enquanto você desenhava, eu estava prestando atenção e me pareceu que você queria desenhar o livro na barriga dele, não foi?*

Edu acenou que sim com a cabeça.

Eu: - *Então, lembre o que imaginou, recupere a sua ideia e faça outro desenho, pense como queria fazer e desenhe no papel.*

Edu desenhou e esperei ele acabar, conforme ilustrado na figura 2.



Figura 2 – Menino lendo 2

Eu: - *O que ele está segurando?*

Edu: - *Livro de história.*

Eu: - *Livro de história e qual seria?*

Edu: - *A dos três porquinhos?*

Eu: - *Que ótimo a dos três porquinhos! Quer fazer o livro que ele está lendo?*

Edu: - *Os três porquinhos?*

Eu: - *É.*

Edu: - *Tá.*



Edu desenhou uma a uma as três casinhas, conforme ilustra a figura 3.

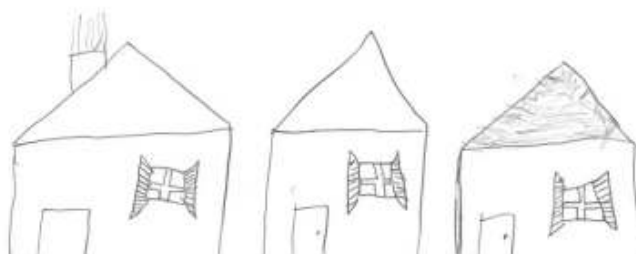


Figura 3 – Casas dos porquinhos

Edu: - *Pronto.*

Eu: - *Ficou muito interessante! Como você conheceu esta história, você lembra, quem te contou?*

Edu: - *Não lembro não.*

Eu: - *Então conta o que se lembra dela.*

Edu: - *Nada.*

Eu: - *Nada? E como será que se lembrou de desenhar tudo isso? Será que eu posso te ajudar?*

Edu: - *Num sei.*

Eu: - *Acho que sim, vou tentar, vou começar, acho que ela começa assim: “Era uma vez...”*

E Edu continuou:

- ... *Três porquinhos que viviam numa casa da mãe deles e tratava com carinho. Aí ele resolveu fazer as casas deles, só deles e aí depois ele fez, terminou a casa e depois ele, vem o lobisomem, ele estava muito com fome e os três porquinhos não deixou ele entrar. Ele foi lá e soprou e a casa caiu e depois ele foi pra casa do irmão dele mais novo e depois ele chegou em casa de novo e foi lá assoprou a casa caiu e foi na casa do outro irmão dele e depois ele não deixou entrar ele e ele assoprou e não conseguiu derrubar a casa e depois ele subiu na*

*lanchonete, não, não sei, aqui em cima (chaminé). Asdepois os três porquinhos acendeu o fogo, colocou a panela e depois o lobisomem caiu. Aí depois, a bunda dele queimou e nunca mais viu ele. Acabou.*

Eu: - *Que bom você lembrou a história, e o que aconteceu com os três porquinhos?*

Edu: - *Ficou felizes para sempre.*

Eu: - *Ufa! Você está cansado?*

Edu: - *Não.*

Eu: *Posso pedir para você fazer outro desenho?*

Ele sinalizou que sim, com a cabeça.

Eu: - *Desenhe uma pessoa que não está lendo*

Edu deu uma risadinha e fez, conforme a figura 4.



Figura 4 – Menino brincando

Eu: - *Se a pessoa não está lendo, o que está fazendo?*

Edu: - *Não tá fazendo nada.*

Eu: - *Pense alguma coisa que ela poderia estar fazendo, o que seria?*

Edu: - *Tá brincando.*

Eu: - *Brincando? De quê?*

Edu: - *Bola.*

Eu: - *Bola? Onde?*

Edu: - *No parque.*

Eu: - *No parque? Como podemos saber que é um parque?*

Edu acrescentou algo mais ao desenho, conforme a figura 5.

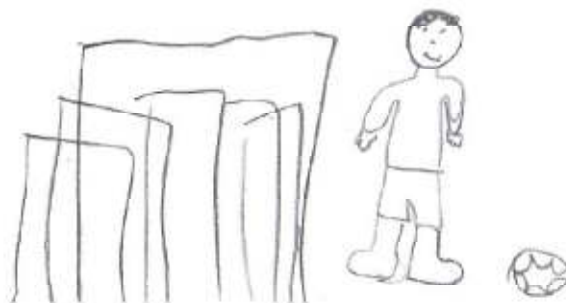


Figura 5 – Menino no parque

Eu: - *O que é?*

Edu: - *Trepa-trepa, é o parquinho.*

Eu: - *Trepa-trepa? E você costuma ir ao trepa-trepa?*

Edu: - *Não, só desenhei, só.*

Eu: - *Vamos ver tudo o que você desenhou?*

Edu: - *Vamos.*

Espalhei os quatro desenhos na mesa e olhamos junto suas produções. Fui apontando os desenhos e montando uma história, um acontecimento para aquele momento. Um menino foi até a biblioteca e pegou um livro que contava a história dos *Três porquinhos*. Ele conseguiu ler sozinho, e depois foi brincar no parque. Meu propósito naquele momento foi integrar, junto com Edu, seus desenhos e sua narrativa como obra dele, como um texto de sua produção. Senti que poderia apresentar-lhe algo do acervo cultural do mundo da arte, algo que vinha colecionando sobre o tema da leitura.

Eu: - *Gosto de desenhos e pinturas e costumo ter alguns comigo. Quer ver um desenho feito por outra pessoa, sobre o mesmo tema que você desenhou?*

Edu acenou com a cabeça que sim e acompanhou, com os olhos, meus movimentos até a pasta onde o cartão estava guardado. Retirei dela o cartão postal

e lhe mostrei a pintura de Johann Baptist Reiter (1813 – 1890) *A boy reading*<sup>53</sup>, de 1861, conforme ilustração da figura 6.



Figura 6 – Reiter (1861) *A boy reading*  
Tela em óleo sobre canvas

Eu: - *Esse cartão é uma miniatura de um quadro maior, que está em um museu muito longe, chamado Museu Belvedere, em Viena, um país da Europa. Você já estudou os países da América e da Europa?*

Edu acenou com a cabeça que sim.

Eu: - *O nosso país é o...*

Edu: - *Brasil.*

Eu: - *Algum professor já falou sobre a Europa?*

Edu: - *Já, vejo na televisão.*

Eu: - *Às vezes o que algumas pessoas desenham e pintam fica tão bonito que outras pessoas precisam conhecer, então ficam expostos em museus, lugares que todo mundo pode visitar e admirar.*

Edu sorriu e acenou com a cabeça que sim, sem tirar os olhos do cartão postal em que estava o desenho do menino. Ficou olhando para o cartão e murmurou:

- *É o meu menino.*

Edu reconheceu o tema de seu desenho naquela obra de arte e sorriu. Edu saiu e eu fiquei com minhas reflexões. Edu, a partir do espaço potencial, estava

<sup>53</sup> *Um menino lendo*

inserindo-se na realidade compartilhada. Sustentei Edu no tempo e no espaço como pessoa inteira, que podia participar da cultura em que vive por meio de seu gesto pessoal, o de desenhar e conversar.

### Cena 3: *É meu?*

Ambiente: sala de aula da escola.

Cenário: carteiras arrumadas em fileiras, mesa grande à frente das carteiras e no canto esquerdo de quem entra na sala, duas lousas, uma na parede da frente e outra na parede direita de quem entra.

Participantes: os mesmos das cenas 1 e 2.

Edu entrou primeiro e sentou em uma das carteiras, no meio da sala e eu me coloquei ao seu lado.

Comecei a conversa: - *Quer me contar alguma coisa?*

Edu: - *Não. O que vai ter hoje?*

Retirei da minha sacola um livro e disse: - *Hoje vai ter... um livro de história.*

Edu, ao ver o livro, disse: - *É Os três porquinhos?*<sup>54</sup> *Posso ver?*

Eu: *Pode ver e pode ler, se quiser.*

Edu pegou o livro e começou a ler, para minha grande surpresa.

Perguntei: - *Edu, você sabe ler?*

Edu não me respondeu, pegou o livro, folheou e sorriu, parecia feliz. Leu e apresentou poucos erros em sua leitura. Mostrou-me palavras que tinha dúvidas<sup>55</sup> e fui lendo junto com ele. Leu novamente e manuseou o livro várias vezes, olhou as figuras, sorriu ao vê-las e releu algumas palavras, baixinho. Olhou-me atento e não falou nada, mas eu perguntei: - *O que faz seus professores acharem que você não sabe ler? Por que não mostra isso para eles?*

Edu deu de ombros e não disse nada, ficou olhando para mim e para o livro que estava em suas mãos. Retomei a conversa e disse: - *Estou perguntando isso*

<sup>54</sup> Os Três Porquinhos. Coleção as fantásticas histórias Clássicas. Blumenau, Santa Catarina: Editora Sabida.

<sup>55</sup> Como palavras grafadas com qu e nh. A palavra *porquinhos* foi lida facilmente.

*porque fiquei surpresa e contente por você me mostrar que já sabe ler. Poder ler é algo importante para uma pessoa e para seus professores e pais. Mas seus professores acham que você ainda não aprendeu a ler.*

Edu ficou sério e continuou quieto. Falei que ele não precisava responder, mas poderia pensar nisso, o será que aconteceu para que ele guardasse para si a sua leitura?

Antes de terminar o encontro, retirei da sacola a história que Edu contou sobre *Os três porquinhos* no encontro anterior. Dei para ele a folha com a sua história digitada por mim e seu desenho digitalizado (ANEXO K). Edu reconheceu seu nome e sua autoria. Ele leu, ficou feliz, surpreso, admirado, encantado, deslumbrado... Perguntou: - *É meu? Pode ficar?*

Eu: - *É seu, pode ficar sim. Eu escrevi e imprimi para você levar para sua casa. Posso te perguntar uma coisa?*

Edu: - *O quê?*

Eu: - *Eu estou fazendo a pesquisa, lembra? Você está me ajudando. A coordenadora tem me perguntado sobre a pesquisa e eu pensei em contar para ela o que temos feito e mostrar os seus desenhos, o que acha? Posso?*

Edu consentiu balançando a cabeça afirmativamente e sorriu, arregalando os olhos. Agradeceu e foi embora de posse de sua autoria, de seu texto, de sua história.

#### **4.2. Re-apresentando Edu aos seus professores**

##### **Cena 4: *Ele falou tudo isso?***

Ambiente: sala dos professores de escola estadual em horário de HTPC dos professores de quinta a oitava série.

Cenário: mesa grande que ocupa quase toda a sala, cercada por cadeiras e por armários numerados e fechados com cadeados.

Participantes: professores, coordenadora e pesquisadora.

Preâmbulo:

Relatei a experiência com Edu para a coordenadora que ficou surpresa e pediu que eu contasse aos professores o que mostrei para ela: os desenhos, a escrita, a fala, mas, principalmente, que Edu leu.

Reuni o material e compareci no dia combinado na HTPC. Apresentei o trabalho realizado com Edu, conforme as narrativas das Cenas 1, 2 e 3. Ilustrei a apresentação com os desenhos originais e os registros de sua fala.

Os professores ouviram atentamente, surpreenderam-se e levantaram muitas questões:

Professor <sup>56</sup>: - *Foi ele que desenhou?*

Professor: - *Puxa como é possível?*

Professor: - *Não dá para imaginar que ele fez tudo isso...*

Professor: - *Mas, como ele falou tudo isso?*

Professor: - *Na minha aula ele só brinca.*

Professor: - *Eu não entendo nada o que ele fala, acho que precisa de fono.*

Professor: - *Eu mando logo ele sair, não quer nada com nada...*

Professor: - *A mãe não liga pra ele, vem todo sujo na escola...*

Fui inundada com perguntas sobre o que fazer nas diferentes disciplinas e surgiram dúvidas e ideias sobre como deveriam se relacionar com ele e apresentar os vários conteúdos escolares.

Um professor e uma professora conversavam entre si, dirigi-me a eles: - *Compartilhem com todos o que estão conversando.*

A professora disse: - *Não é nada relevante, só que...*

O professor veio em seu auxílio e completou: - *O que estamos conversando é que é muito fácil lidar com um único aluno. O psicólogo ou outra pessoa vem aqui e conversa com um aluno, mas quero ver quem consegue trabalhar com a classe toda, com todos juntos, como é no dia-a-dia do professor.*

Os outros professores começaram a falar ao mesmo tempo, fortalecendo o que ele havia dito. E outras perguntas surgiram:

Professor: - *É, o que fazemos com os outros, para dar atenção aos que não sabem nada?*

---

<sup>56</sup> Para preservar a identidade das professoras – maioria – e dos professores – minoria, usarei o termo professor para referir-me tanto às professoras mulheres como aos professores homens.

Professor: - *Tem aluno que não quer fazer nada e acaba bagunçando a sala toda.*

Professor: - *Precisava ter reforço para os alunos mais fracos.*

Professor: - *Mas reforço mesmo, para o que ele precisa e não para outra coisa.*

Dei um tempo para que extravasassem o que pensavam, principalmente dei tempo para mim. Como continuar aquela discussão tão importante para todos nós? Respirei, pedi a atenção e retomei suas falas: - *Esse é um dos desafios do trabalho do professor e de qualquer profissional que lida com grupos maiores. Existem outros desafios, mas trabalhar com um número grande de alunos e todos diferentes parece ser algo que merece um espaço para discussão e reflexão. Vocês têm oportunidade de compartilhar com os colegas como cada um faz ou que dificuldades encontram com as diferentes turmas e alunos?*

O burburinho recomeçou e foi silenciando conforme retomei o que expus sobre a experiência que vivi com Edu, o *Encontro* que tive com ele: - *Vocês se surpreenderam com o modo como Edu se relacionou comigo. Tenho interesse no tema da leitura e meu estudo, minha conversa é focada nisso. Criei um clima para que ele se sentisse confiante e não sabia de antemão o que aconteceria, mas arrisquei. Como agora, eu não sabia como vocês receberiam essa minha comunicação e ela trouxe questões importantes para vocês e para mim.*

Pus em discussão o tema da pesquisa – a leitura como capacidade de ler - e não como problema.

Professor: - *É difícil fazer com que os alunos leiam algo para estudar. Quando lêem, muitas vezes não compreendem o que lêem.*

Professor: - *A verdade é que não foram alfabetizados direito.*

Professor: - *Eles não têm costume de ler, quanto mais de estudar.*

Aproveitei a oportunidade e pedi a participação deles: - *Como vocês podem contribuir com o tema da pesquisa, que ideias têm a respeito da leitura, da capacidade de ler dos alunos? Como mais alunos poderiam participar, além de Edu e dos outros três indicados pela diretora? Como poderíamos incluir alunos e professores na pesquisa?*

Possibilidades foram delineadas.

Professor: - *Conversas em grupos por séries?*

Professor: - *Não tenho a menor ideia.*



Professor: - *Sortear alguns alunos?*

Professor: - *Pegar os melhores?*

Professor: - *Por que não os com mais dificuldade?*

Professor: - *Elaborar um questionário e ir às salas de aula?*

Os professores se envolveram e começaram a pensar na participação de mais alunos. A ideia do questionário ganhou força entre eles. Fiquei de pensar, junto à minha orientadora, as sugestões e as possibilidades ali levantadas. Saí da reunião com o sentimento de ter apresentando ou re-apresentado Edu para seus professores, a partir de ele mesmo, do que ele pôde mostrar e me autorizou a contar.

#### **4.3. Envolvendo mais pessoas, mais alunos**

##### **Cena 5: *Vai dar aula para nós?***

Ambiente: salas de aula de escola estadual.

Cenário: carteiras arrumadas em fileiras, mesa grande à frente das carteiras e no canto esquerdo de quem entra na sala, duas lousas, uma na parede da frente e outra na parede direita de quem entra. As salas são todas iguais.

Participantes: alunos de quinta a oitava série, pesquisadora e eventualmente o professor da turma.

Relato uma síntese das experiências das nove salas, sem me ater a uma distinção entre elas.

Entrava na sala de aula e fazia um convite para que os alunos colaborassem em uma pesquisa. Aguardava que todos, presentes naquele dia, entrassem na sala. Fechava a porta e tentava criar uma situação a partir de nós - eu e os alunos. Enfatizava que nenhum aluno era obrigado a fazer o que iria propor. Cada um podia escolher se queria contar em uma pesquisa, compartilhar com outros, o modo como acontece o seu processo de leitura.

Os alunos falavam ao mesmo tempo e, aos poucos, o barulho cessava. Algumas vezes porque o(a) líder da classe pedia silêncio e dava a palavra para mim, que assinalava como era bom ter um(a) representante da turma para fazer as honras da sala, na falta do professor. Outras vezes, o(a) professor(a) estava em sala e pedia silêncio ao grupo e eu começava a falar o que fazia ali. Ou, ainda, quando não havia ninguém, eu mesma iniciava, começava em silêncio, ficava olhando para os alunos e eles iam se acomodando e diminuindo o barulho, até ficarem em silêncio e olharem para mim.

Agradecia ao colégio por permitir minha presença ali, ao professor – se estava presente – e aos alunos da turma. Começava a me apresentar, dizendo:

*- Meu nome e, quem quiser, pode dizer o nome, para que eu conheça.*

Alguns alunos identificavam alguma pessoa conhecida que tinha o meu nome ou alguma colega da classe que era minha xará, outros diziam o próprio nome ou algum apelido que suscitava risadas. Outro dizia que me via chegando, outro que já me viu outro dia na sala de seu irmão, outro que pensava que eu era uma nova professora... Eu dava continuidade:

*- Sou psicóloga, vocês sabem o que faz uma psicóloga?*

Muitos falavam o que viam na televisão, em novelas, filmes, ou mencionavam alguma experiência pessoal ou familiar. Nascia, no grupo, uma definição de psicóloga, tal como podiam compreender, pois era importante que algo deles pudesse compor o que eu sou. Ao mesmo tempo em que a definição era construída, eu os ajudava a desconstruí-la, pois explicava que não estava ali como psicóloga, ao que respondiam:

*- Ah, que pena!*

*- Por que não?*

*- Vai dar aula para nós?*

*- Não?*

*- Está aqui pra quê?*

Eu: *- Estou aqui como aluna do curso de Doutorado em Psicologia. Eu também sou aluna, como vocês, e tenho professores e tarefas a cumprir, como leituras, provas, trabalhos e uma grande pesquisa.*

Eles riam e eu também. Conversava sobre o percurso de pessoas que escolhem o caminho dos estudos. Começam na pré-escola, fazem o ensino fundamental (o deles), o ensino médio, a faculdade e depois cursos de

especialização ou de Mestrado e Doutorado. Estudam para dar aulas na faculdade e para pesquisar sobre aspectos do ser humano ou outras coisas. Eu estava ali fazendo isso, um estudo mais adiantado, uma pesquisa.

A mesma interatividade surgia quando perguntava:

- *Vocês sabem o que faz um pesquisador?*

Traziam a figura do homem que lança produtos para vender, do que pesquisa nas revistas, no supermercado, na rua etc.

Eu: *Minha pesquisa trata de leitura, um pouco diferente desses assuntos que vocês mencionaram. Vocês sabem o que é leitura?*

As manifestações começavam:

- *Ah!?*

- *Leitura?*

- *Legal!*

- *Adoro ler!*

- *Interessante!*

E até vaias e desaprovações:

- *Uuuu.*

- *Não gosto de ler.*

- *É chato.*

Eu: - *Vou dar a cada um de você este questionário. Trata-se de um questionário sobre leitura. (ANEXO F).*

Quando todos recebiam começava a apresentá-lo de um modo informal, mais para o lúdico.

Eu: - *Todo mundo sabe o dia e o ano em que nasceu? Não vale copiar um do outro, hem.*

Aluno: *Deu branco, esqueci a data do meu nascimento.*

Eu: - *Esta atividade não tem nenhum tipo de consequência, nem nota para quem fizer, nem ponto a mais ou a menos.* Todos riam e eu também.

Uma única aluna escolheu não participar. Sua decisão foi respeitada e ela ficou em seu lugar, *lendo* alguma matéria. Os alunos receberam o questionário e começaram a ler, cada um a seu ritmo, não havia pressão para que terminassem logo ou todos juntos. Cada um fazia no seu tempo.

Pediam esclarecimentos:

- *É pra colocar o nome?*

- *Ih, e quem não lembra de nada?*

Alguns alunos juntavam-se em dupla ou trio para conversar sobre o questionário, principalmente as meninas. Os alunos vivenciavam o encontro em clima de liberdade e aceitação. Entravam em contato com o objeto-questionário oferecido por mim e que era deles, pois convocava cada um a se haver com sua própria história, em particular com a história de sua leitura. Estava em sintonia com eles e acredito que eles estavam comigo. Sustentava a atividade e a possibilidade de poderem entrar em contato com suas lembranças até o final.

Os alunos que não sabiam ler eram apontados pelos colegas:

- *Beatriz, ele não sabe ler.*

Ao que eu perguntava:

- *Como vocês fazem durante as aulas?*

E um deles respondia:

- *A gente ajuda.*

Eu: - *Então, ajudem, se ele quiser, senão não tem problema, ele faz como pode.*

Em outra situação em que isso acontece, o aluno mesmo responde: - *Eu deixo em branco.*

Outro aluno falava: - *Quero ajuda para responder.*

Outro aluno: - *Eu quero copiar dele, eu sei copiá, não sei lê.*

Todas as dúvidas e perguntas recebiam a devida atenção. Os alunos cooperavam com alegria e boa vontade. Terminavam e entregavam, mostrando que realmente participaram. Alguns teciam comentários sobre a experiência, outros queriam saber se era difícil fazer pesquisa, se dava trabalho, como fazia para ler tudo aquilo...

Despedia-me, agradecia a colaboração e me colocava à disposição para conversar sobre o que escreveram no questionário. Um ou outro aluno saía junto comigo e fazia alguma pergunta ou comentário, que era ouvido e encaminhado, na medida do possível.

#### 4.4. Descobrimos as surpresas da escola e da vida

**Cena 6: *Esses são os nossos alunos ! ?***

Ambiente: sala da coordenação e horário de HTPC dos professores de quinta a oitava séries.

Cenário: uma mesa comprida e uma mesa redonda, cercadas por cadeiras, dois computadores em duas mesas pequenas afastadas da mesa principal, prateleiras em volta da sala, cheias de livros e materiais diversos, uma tela e um projetor multimídia.

Participantes: professores de quinta a oitava série, coordenadora, diretora e pesquisadora.

Eu: - *Agradeço a oportunidade de conhecer este espaço escolar e de ter realizado a pesquisa aqui. O que vou expor nem de longe representa a experiência vivida no ano passado, mas é importante que se possa colocar em palavras uma ou várias experiências de vida.*

Os professores estavam atentos, pois havia a novidade do *Power point*.

Eu: - *A apresentação tem duas partes, a primeira com informações gerais sobre os fundamentos do meu estudo e a segunda, acredito que é a que mais interessa a vocês, com os dados sobre a participação dos alunos.*

O conteúdo mostrado à equipe do colégio foi inserido no ANEXO C.

Eu: - *Vocês conhecem Winnicott?*

Professores: - *Não.*

Professor: - *Acho que não.*

Diante do slide de Winnicott, eu o apresentei:

Eu: - *Winnicott é este senhor simpático, que está conversando com essa criança nessa foto. Ele foi um pediatra e psicanalista, muito interessado no desenvolvimento do ser humano.*

Apresentei Winnicott e sua teoria do amadurecimento pessoal (slides 1 a 9) e introduzi os fundamentos da pesquisa. Contextualizei sua obra e discuti seus

principais conceitos, permitindo que a equipe fizesse perguntas de acordo com o que era exposto.

Justifiquei o recorte que fiz para aquela devolução aos professores:

*- Escolhi para apresentar para vocês a questão O que mais gosto de ler e por quê, a partir do que me contaram os alunos. A meu ver, é um item de interesse para professores, coordenadora e diretora. É importante conhecer o tipo de leitura que atrai a atenção de nossos jovens alunos. O aluno pode se colocar de um modo pessoal. É a oportunidade que ele tem de olhar para dentro de si e escolher o que gosta de ler, a partir de si mesmo. Não há uma resposta correta, pois não é uma avaliação.*

Professor: - *Eles adoram o que não tem nota.*

Eu: - *O que há para ser explorado com essa pergunta-intervenção é a própria resposta de autoria e criatividade. Para qualquer pessoa é interessante fazer breves relatos da biografia pessoal, para o aluno nessa fase de vida, ajuda na construção da identidade adolescente em formação e em processo de mudanças. Para vocês, professores, conhecer as preferências dos alunos, como se compõe seu universo adolescente, é fundamental para enriquecer suas aulas e mantê-los interessados no que é ensinado.*

Tive mais de uma hora para fazer a apresentação e, a cada slide exposto da primeira parte, houve a participação intensa dos professores e da diretora, por meio de perguntas, principalmente em relação aos objetos e fenômenos transicionais e à função do professor na vida do aluno. Alguns professores quiseram conhecer mais sobre Winnicott e fizeram perguntas sobre sua vida, sua teoria e pediram sugestões de textos para leitura.

A primeira afirmação extraída da teoria winnicottiana abriu as discussões:

*- O homem é um ser criador.*

Repeti essa afirmação substituindo o sujeito e disse em voz alta:

*- O aluno é um ser criador.*

E aí surgiram muitas falas, que foram resumidas a seguir:

Professor: - *Nem todos.*

Professor: - *Ah, alguns são.*

Professor: - *Não dá para afirmar isso...*

Professor: - *Depende do que é ser criador, o que é?*

A afirmação foi discutida a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott. Foi apresentado e problematizado o paradoxo: criar o que já existe. A importância de o bebê criar o seio da mãe que ali está, mas que ele acredita que cria.

Eu: - *Quais situações no cotidiano escolar poderiam assemelhar-se a essa, em que o aluno poderia criar o que já existe? Poderíamos pensar isso em relação ao processo de leitura? Como?*

Os professores foram participando das discussões e ilustraram com exemplos de alunos ou de familiares, como no caso da aprendizagem de leitura e dos fenômenos transicionais. As funções do professor suficientemente bom, sem ser perfeito, discutidas a partir do conceito de Winnicott de mãe suficientemente boa, abriram perspectivas de se compreender a relação professor/ambiente-aluno, a partir de funções como *holding*, *handling* e a apresentação de objetos.

Eu: - *Será que existe um ambiente suficientemente bom para aprender a ler? Vamos pensar nele.*

Tempo de espera, silêncio, professores atentos.

Eu: - *Uma atmosfera confiável que dê segurança. O acolhimento das angústias em relação aos contatos com professores e colegas, o medo de errar, conteúdos novos, expectativas, a busca do conhecimento de forma autêntica e criativa, entre outras coisas.*

Os professores e a diretora foram expondo suas opiniões e experiências. A coordenadora participou menos. Ao dar início à segunda parte da exposição – a pesquisa com os alunos, do décimo slide até 35º, a participação foi ainda mais intensa. Professores, coordenadora e diretora, interessados em conhecer o que pensavam seus alunos a respeito da leitura, expressaram admiração, surpresa, alegria, entre outros sentimentos, diante de cada produção transcrita que foi mostrada.

Alguns professores reconheceram o seu trabalho nos relatos dos alunos e começaram falar:

Professor: – *Esse texto fui eu que dei.*

Professor: – *Isso eu ensinei para eles.*

Professor: – *Ah, que bom, eu trabalhei as poesias.*

Professor: – *Monteiro Lobato foi discutido em sala de aula.*

Professor: - *Já usei muito gibi em aula, eles ficam loucos, vira a maior bagunça, mas eles participam e acabam lendo.*

A diretora fez uma intervenção: - *É importante ler em sala de aula e sugiro que vocês leiam sem a cobrança de nota, apenas ler por ler, para que os alunos sintam prazer em ler. Na outra escola em que trabalhei eu focava mais o processo de leitura. Deixem um momento só para ler, isso vai ajudar os alunos.*

Os professores fizeram seus apartes:

Professor: - *É importante mesmo.*

Professor: - *Vou fazer isso.*

Professor: - *Não tem tempo pra isso.*

Professor: - *Vou ver como aproveito o Crepúsculo.*

Na terceira parte da apresentação foram feitas algumas considerações a partir da análise das séries – do 36º *slide* até o 39º -, em que foram problematizados como poderiam aproveitar os relatos em favor da leitura dos alunos em suas disciplinas. Autores importantes para a Psicologia foram citados (*slides* 40 e 41), com a intenção de abrir possibilidades para o professor em sua prática cotidiana.

No *slide* 41 reforcei a afirmação baseada na teoria de Winnicott:

- *O que podemos pensar a partir dessa afirmação de Winnicott: “O aluno que permanece invisível aos olhos de seu professor pode vir a não se desenvolver”?*

Houve uma parada para discutir o que estava sendo veiculado a partir das palavras de Winnicott.

Professor: - *Às vezes uma bronca é melhor do que ignorar o aluno.*

Professor: - *Tem aluno que não se faz notar e a gente nem se pergunta por que, é duro saber disso, vai incomodando e não se faz nada.*

Professor: - *Tem aluno que eu só sei que veio porque respondeu a chamada, mas está completamente apagado na aula. Ou eu não o ajudo a se fazer presente? Talvez seja isso.*

Os professores surpreenderam-se e se encantaram com os escritos de seus alunos, em particular com aqueles que deixaram também um recado ao final do questionário, no item *Você gostaria de contar mais alguma coisa?* Narrados nos *slides* 42 a 46.

Eu: - *É importante nos determos na escrita espontânea dos alunos.*

Selecionei alguns escritos para registrar aqui, mas todas as mensagens escritas foram lidas na reunião.



Escrito de aluno: - *Não, só uma coisinha, essas perguntas foram muito importantes.*

Escrito de aluno: - *Sabe meu nome é J tenho 15 anos eu tenho um problema emocional que estava pensando em passar por uma psicóloga, pois a minha vida foi muito difícil encarar.*

Escrito de aluno: -... *com a leitura, você pode ter alguns minutos, ou até mesmo horas de prazer mental, lendo um livro, um poema, ou até mesmo ler uma faixa de protesto, qualquer coisa que seja expressiva, porque com a leitura, há um mundo de oportunidades.*

Escrito de aluno: - *O que eu não gosto é ler para todos os alunos da classe quando a professora pede, dá muita vergonha!*

Escrito de aluno: - *Não só não quero ler.*

Algumas falas dos professores que apareceram durante a apresentação e discussão.

Professor: - *Acho que sei quem foi essa aluna que fez esse desabafo.*

Professor: - *Às vezes os alunos nos contam coisas que nem damos a devida atenção, mas não é por maldade, é mais pela correria.*

Professor: - *Para mim ninguém fala nada, eu não ouço mesmo.*

Professor: - *Esquecemos que eles pensam sobre outras coisas, só queremos que falem e mostrem produção escolar.*

Encerrei com as referências bibliográficas (slide 47) e me despedi dos professores, da coordenadora e da diretora, que agradeceu a apresentação.

Diretora: - *Gostei muito do trabalho. Ele me fez resgatar a importância da leitura para qualquer aluno e para mim, como pessoa, diretora e professora.*

Combinei que em uma próxima oportunidade apresentaria o relato de como os alunos aprenderam a ler.

#### **4. 5. Contando histórias de aprender a ler**

**Cena 7: A polifonia do *Aprendi a ler...***

Ambiente e cenário: os mesmos da cena anterior.

Participantes: a coordenadora, a pesquisadora e sete professores – quatro participaram da apresentação anterior e três participavam pela primeira vez.

Conforme havia combinado, participei de outra reunião, com o objetivo de devolver, por meio de nova apresentação, outros aspectos da pesquisa. Para esse dia, escolhi o item 1 do questionário *Aprendi a ler...* Montei uma apresentação em *Power point*, com 42 *slides*, ANEXO D. Achei que seria interessante retomar conceitos de Winnicott e levei um material que foi apresentado anteriormente, disponível no ANEXO E.

Professor: - *O que vamos ter hoje?*

Coordenadora: - *A Beatriz vai terminar de falar da pesquisa dela com os alunos, então vamos começar.*

Eu: - *Dando continuidade à apresentação que fiz anteriormente sobre o tema da leitura, hoje falarei sobre Histórias de leitura. Antes de discutir as histórias dos alunos, selecionei algumas personalidades do mundo da educação, psicologia e literatura, para ilustrar. Talvez vocês conheçam algumas e outras não, então é a oportunidade para conhecer. O ponto comum entre elas é a história de como aprenderam a ler.*

Retomei a fundamentação do trabalho, pois verifiquei que havia três professores novos (usei os slides de Winnicott para isso) e os outros quatro – presentes na HTPC anterior - disseram que era bom dar uma relembração, pois já fazia muito tempo e eles haviam esquecido.

Eu: - *Meu trabalho fundamenta-se nos estudos de Winnicott, um pediatra inglês que foi estudar psicanálise e ampliou o que conhecíamos em termos de desenvolvimento do ser humano. Podemos usar o que ele observou na relação mãe-bebê para qualquer outro tipo de relação, como a de psicoterapeuta-paciente, professor-aluno ou qualquer outra. Um conceito importante de sua teoria é o de ambiente suficientemente bom (ou mãe suficientemente boa), que provê as necessidades do bebê sem interromper a sua estabilidade de ser no início da vida. Tal ambiente fornece um setting especial, responsável por dar segurança ao bebê – a palavra usada aqui é *holding*. Nesta relação, a mãe permite que o bebê crie o que já existe, o seio ou a mamadeira, a mãe permite a onipotência do bebê, a ilusão de*

*que foi ele quem criou e, só mais tarde irá desiludi-lo. Essa experiência o ajuda a se desenvolver, se tudo correr bem. A mãe também cuida do corpo do bebê, mantendo-o limpo, aquecido e confortável e também apresenta, aos poucos, os objetos do mundo a ele, respeitando seu tempo de acordar, de brincar, pois assim ele estará disponível para olhar o que ela mostra e o que ele vê.*

*Professor: - Isso quer dizer que eu tenho que ser a mãe do meu aluno?*

*Eu: - Que bom você perguntar isso, é claro que não, é preciso diferenciar a mãe da professora. A professora vai oferecer um ambiente suficientemente bom para seus alunos sendo ela mesma, sendo autêntica dentro de uma relação humana com ele. O professor tem como função importante a de apresentar o conhecimento, aos poucos, aos alunos. Cada professor apresenta do seu jeito. Existem professores que têm características de personalidade mais maternas, ou mais paternas, ou mais fraternas, ou mais de autoridade etc. e isso estará presente na relação. O importante é que uma comunicação significativa possa acontecer – o aluno expressa algo e o professor entende - e podem dialogar a partir disso. A relação precisa ser pautada na autenticidade e na ética humana, aquela que dá condições humanas para o aluno se desenvolver e aprender.*

*Professor: - Isso de respeitar o tempo não deu muito certo comigo não. A minha mãe falava pra eu esperar a minha filha acordar e o pediatra mandava acordar de três em três horas porque a menina estava perdendo peso, então o médico sabe mais que o bebê.*

*Eu: - Winnicott acreditava que a mãe sabe o que o filho necessita, assim precisamos perguntar o que a mãe acha. Existem duas orientações diferentes, mas para Winnicott é a mãe que sabe o momento que tem que amamentar o seu bebê porque está identificada ativamente com ele. Muitas vezes as pessoas querem ajudar e acabam interferindo na relação da mãe com o bebê e isso não é bom. Winnicott deu importância ao modo como a cultura acontece na vida das pessoas e postulou uma área intermediária entre a realidade interna pessoal e a realidade externa compartilhada. Uma área entre o bebê e a mãe e posteriormente entre o bebê e tudo que existe no mundo. A escola é um dos modos de se ampliar essa área, esse espaço potencial entre a fantasia e a realidade, entre a subjetividade e a objetividade, entre o dentro e o fora.*

*Professor: - Como esse Winnicott aí pode ajudar essas crianças que as mães não ligam se estudam ou não, se fazem lição ou não, se vêm uniformizadas ou se*

*comeram antes de vir para a aula? A escola hoje não é fácil não, sem a ajuda dos pais.*

*Eu: - Winnicott pôde ajudar a partir da experiência que ele teve com crianças evacuadas, pois ele viveu na época das duas grandes guerras mundiais. Ele trabalhou com instituições que cuidavam de crianças evacuadas, que perderam seus pais e tinham que continuar vivendo. Ele cuidava para que o ambiente pudesse prover condições para que essas crianças continuassem seu processo de amadurecimento emocional, para além das perdas. O estudo que fez traz elementos para que possamos refletir de forma crítica o que vivemos hoje com nossas crianças na escola pública, com suas famílias e com a nossa sociedade capitalista, globalizada e virtualizada. Ele descreveu que o ambiente suficientemente bom naquela situação difícil era oferecido pela comida quente e cheirosa servida na hora da fome, pelo lençol limpo estendido em uma cama em que se podia descansar o corpo machucado, ou outra coisa que naquele momento era necessário. O desafio é refletir acerca disso na nossa realidade, que condições podemos oferecer para que as crianças possam aproveitar melhor o tempo que passam na escola. É um desafio para todos da escola e da sociedade, sozinho não se consegue.*

*Professor: - Puxa, que bacana, nunca ouvi falar disso.*

*Professor: - Se entendi isso que você está falando, esse ambiente, essa comunicação e autenticidade do professor que tem a responsabilidade de ensinar poderiam ser exemplificadas por... O que eu quero dizer é que na escola dos meus filhos, quando algum aluno se sentia mal, eles deixavam o aluno um tempo numa sala sossegada e davam um chazinho e isso ajudava o aluno. Eu sempre fiquei pensando o efeito disso, às vezes achava sem fundamento. Um dia, uma aluna aqui do colégio estava sentindo muita cólica na minha aula, estava transfigurada de dor. A secretária ligou para a mãe que disse que ela se virasse, que não podia fazer nada, mandou aguentar. Acho que senti dó da menina porque ela ficou triste com o jeito da mãe. Lembrei da situação do chá, mas isso não era possível aqui, então conversei com ela sobre a cólica, esclarecendo, oferecendo conhecimento, desde pensar se era frequente a dor ou se era a primeira vez, pois apendicite também dá cólica e é preciso ir ao médico para saber. A menina conseguiu se tranquilizar e voltou para a aula. Acho que tem um pouco disso que foi falado.*

*Eu: - Tem sim, acredito que entenderam algo ou muito do pensamento profundo de Winnicott, ele é um autor que responde a muitas de nossas*

*inquietações como psicólogos e educadores e prometo que voltarei para conversar só sobre ele. Depois desse exemplo tão interessante e pertinente, vamos ao tema de hoje.*

A breve história sobre o modo como algumas pessoas conhecidas tiveram acesso à leitura despertou interesse nos professores motivando participações.

Professor: - *Paulo Freire tem sempre algo a ensinar, faz parte dele ensinar.*

Professor: - *Nem me lembro da leitura do mundo, nossa.*

Professor: - *Isso que ele conta aí derruba um pouco o que se acredita normalmente que é preciso livro, lápis, caderno, sala etc., para aprender a ler, ele aprendeu na natureza.*

Eu: - *O pensamento de Freire tem muitos pontos em comum com o de Winnicott, mas isso é conversa para outra oportunidade.*

Os professores ouviram sobre Freud e surgiram observações.

Professor: - *Fico pensando na nossa rigidez em relação à escolha de textos, achando que leituras como os textos da Bíblia são tendenciosas, depende de como passamos isso.*

Professor: - *Como é importante o envolvimento dos pais, parece que o filho se aplica mais nos estudos, coisa que com os nossos alunos daqui é mais raro.*

Eu: - *Podemos oferecer a leitura e aprofundar a discussão, nossa preocupação é promover abertura ao pensamento e não fechar em torno de textos mais certos, pois será que eles existem?*

Em relação à história de Dolto (1989)<sup>57</sup>, surgiram comentários.

Professor: - *Nesse caso não foram os pais que se interessaram em ensiná-la e sim a babá, que estava atenta ao interesse da criança, às vezes criticamos a babá ou um estranho por conhecer mais o filho do que os pais, mas não deixa de ser uma realidade.*

Professor: - *Na maioria das vezes os pais ou a empregada nem sabem o que o filho faz, só sabem dizer que ele só quer brincar.*

Professor: - *Puxa, como é importante isso que ela falou sobre desaprender, como fica isso na escola? A aprendizagem não tem volta, temos que pensar sobre o que ensinamos...*

---

<sup>57</sup> Disponível no ANEXO D.

Eu: - *O pensamento de Dolto também dá um curso só do que ela estudou em termos de educação. Foi uma psicanalista que muito contribuiu para o estudo da criança e do adolescente.*

A história do Saramago (Conforti, 2008) <sup>58</sup> conseguiu colocar em movimento mais coisas e derrubou alguns mitos.

Professor: - *Olha aí, gente, como ter pais analfabetos não quer dizer nada, o que conta mesmo é a força do aluno. Sabe aquele nosso aluno, o Fernando, ele vem de um bairro que fica pra lá de Interlagos e vem sozinho, de ônibus e nunca falta. E é estudioso, viu, a mãe é analfabeta...*

Professor: - *Jornal, ele se interessou por novela no jornal, em ler para a mãe. Temos preconceitos com determinadas leituras, como revistas de fofocas, jornal e os alunos mostraram o quanto eles gostam disso.*

Eu: - *Parece interessante contar a biografia de determinadas pessoas em aula. Os alunos podem se identificar e fica mais fácil percorrer o caminho da escolarização. Saramago pode ser um exemplo disso.*

O fato de eu ter inserido a história de como aprendi a ler introduziu certo ludismo e os professores puderam, a partir de então, brincar com a situação.

Professor: - *Ah, não contou a idade.*

Professor: - *Tá certo, ainda está viva.*

Professor: - *Meu irmão também aprendeu com nosso irmão mais velho. É possível aprender com criança e não só com adulto.*

Eu: - *Achei interessante o que aconteceu aqui, estávamos sérios acompanhando as histórias de pessoas de renome nacional e internacional e, de repente, pudemos brincar com a história de uma pessoa que está presente, que está viva aqui, ao lado de vocês. A intenção ao inserir a breve história do meu processo de leitura foi ilustrar que o que se lê ou se conhece, a partir do outro, está próximo. É o aspecto humano de todos nós e precisa estar presente nas nossas relações e na aprendizagem. Não imaginei que causasse esse impacto, mais lúdico, aliás, isso é o mais interessante, quando planejamos uma apresentação – ou uma aula – não temos ideia de como ela vai repercutir no outro – no aluno. A surpresa é sempre bem vinda.*

A atmosfera ganhou alegria e o ambiente estava mais do que suficientemente bom para receber as histórias dos alunos, que começou com a turma da quinta série

---

<sup>58</sup> Disponível no ANEXO D.

e deu continuidade com as outras turmas. Como na apresentação das personalidades, dei tempo para que os professores pudessem ler e trazer seus comentários, ao mesmo tempo em que eu ia problematizando algumas reflexões.

Eu: - *Vale a pena nos determos no que narra este aluno:*

- *Aprendi a ler na 1ª série, a minha mãe trabalhava e não tinha muito tempo para me ajudar a aprender a ler, e meu pai teria que dormir para a noite ir trabalhar. Então minha prima Juliana me ensinou a ler eu comecei com algumas palavras e a juntar e saber os nomes das sílabas ...*

Eu: - *Podemos ir pensando nas escritas que falam explicitamente da presença humana no início da aprendizagem da leitura, ao lado das que relatam uma história em que essa presença humana não é tão direta, como a seguir:*

- *Eu aprendi a ler com 6 anos porque foi quando entrei para 1ª série.*

Professor: - *Nossa, nem temos ideia da vida dos nossos alunos!*

Professor: - *Uma gozação ou obrigar a ler quando o aluno não quer, complica, às vezes insisto para que o aluno leia...*

As leituras das histórias foram intercaladas com comentários, ora relacionados ao que se lia, ora relacionados à realidade escolar em que vivem.

Professor: - *Quantas coisas faço com os alunos e me arrependo depois, às vezes saio daqui e fico pensando em como poderia ter agido diferente em determinada situação.*

Professor: - *Têm dias que a escola parece o hospício, todos os professores gritando de suas salas, no fundo não queríamos isso. Mas não é fácil lidar com todos os alunos e a infinidade de problemas e sem respaldo de ninguém, de ninguém mesmo.*

Professor: - *Em minha opinião, se um aluno que não sabe ler está na quinta série, tem que parar tudo e ensinar ele a ler, é isso que tem que fazer, mas isso não pode. O que pode é prejudicá-lo.*

Eu: - *São muitas as questões que são mobilizadas diante de um material rico como esse. O tempo é pouco para tanta coisa que emerge de vocês, a partir do que os alunos relataram. Lembrem-se, esses alunos estão vivos, eles se relacionam no dia-a-dia com vocês e dependem do que vocês oferecem a eles.*

Os slides foram se seguindo e muitas reflexões surgiram. Os erros de ortografia e de formulação das orações foram assinalados.

Professor: - *Um ponto que contribuiu para que o aluno não leia direito e nem escreva direito foi essa tal de promoção automática, acho um desrespeito ao aluno, ele vai sendo levado e não sabe nada.*

Professor: - *Vai procurar emprego e não consegue ler e nem escrever e nem calcular e nem pensar, e tem a formatura do primeiro grau.*

Professor: - *Quero dizer que faz quase 20 anos que leciono no Estado e nunca fui convocada para opinar em nada e eu tenho muita coisa para falar, mas não tem como se ter acesso.*

Professor: - *Se um professor vai ao Palácio do Governo falar alguma coisa, aparecem guardas para acompanhá-lo. Qualquer um desiste, não somos bandidos.*

Professor: - *O professor não tem mais valor social, não tem mais condição financeira...*

Professor: - *Sinto-me como esse aluno que não lembrou. Também não consigo lembrar como aprendi a ler, que difícil...*

Professor: - *Posso arriscar o nome dos alunos que deixaram em branco...*

Professor: - *Quantos alunos aprenderam a ler na 2ª série, e até na 4ª!*

Professor: *Outra coisa que apareceu aí foi a presença dos pais na alfabetização, depois na quinta série eles abandonam os filhos, não estão nem aí.*

Eu: - *Por isso a importância da reunião de pais, momento em que se pode levantar a participação deles na vida dos filhos.*

Professor: - *Fiz uma reunião de pais e usei o conto do nó que você indicou para a coordenadora. Os pais agradeceram e contaram como é difícil a relação deles com os filhos, foi uma reunião diferente.*



O tempo estava terminando e chegamos aos relatos dos professores que participaram da pesquisa. Alguns reconheceram suas histórias em meio às apresentadas e se identificaram.

Professor: - *Essa é a minha história.*

Professor: - *Isso fui eu que escrevi.*

Houve uma discussão a respeito de “historicizar-se” – fazer da própria vida uma história - e de se sentir autor de um material escrito a partir de si mesmo, principalmente para o adolescente e a “mensagem” que apareceu de um professor: - *Quantas coisas podem ser feitas na escola...*

Após duas horas de reunião, sem intervalo e sem a dispersão de ninguém, despedi-me dos professores e agradei a oportunidade. A coordenadora pediu-me os *slides* e os enviei por e-mail, para que use de acordo com as necessidades da escola.

Ficamos de pensar juntos um projeto para o ano seguinte – depois da defesa - que possa incrementar o processo de leitura dos alunos. Esta será uma outra cena, para uma outra vez.

#### 4.6. Participando como coadjuvantes



**Cena 8: Guto: *Finjo que estou lendo***

Ambiente e cenário: os mesmos da Cena 1.

Participantes: aluno de 13 anos de idade da sexta série, pesquisadora e coordenadora.

1º ato:

A coordenadora traz Guto, um menino que chega sorrindo. Pedi que se sentasse e ele escolheu uma das cadeiras. Eu me sentei na outra.

Eu: - *Boa tarde, meu nome é Beatriz...*

Guto: - *Já conheço uma Beatriz, é da minha classe.*

Eu: - *O que acha dela?*

Guto: - *Ela é legal.*

Eu: - *Que bom. Estou fazendo uma pesquisa sobre leitura e preciso conversar com algumas pessoas sobre isso. A coordenadora pensou em você para me ajudar.*

Guto sorri.

Eu: - *Você gostaria de participar e conversar comigo sobre leitura? Como você se dá com a leitura?*

Guto: - *Eu não sei lê.*

Eu: - *Não sabe ler? Como é isso de não saber ler? Como tem se saído aqui na escola?*

Guto: - *Ah, os colegas me ajudam, eu copio a lição.*

Eu: - *Ah, então você copia, você escreve. Poderia escrever seu nome aqui?*

Guto escreve com letra bem legível seu nome e sobrenome.

Eu: - *Você pode ler o que escreveu?*

Guto lê seu nome e sobrenome.

Eu: - *Você leu, como é isso?*

Guto: - *Mas eu só sei lê o meu nome, o resto eu não sei lê, não.*

Eu: - *Você lê o seu nome e não lê o resto.*

Ele acena com a cabeça e diz: - *É.*

Eu: - *Qual é a sua idade?*

Guto: - *13 anos.*

Eu: - *Em que série você está?*

Guto: - *Tô na sexta.*

Eu: - *Repetiu alguma série?*

Guto: - *A sexta.*

Eu: - *Com quem você mora?*

Guto: - *Com minha mãe e meu padrasto.*

Eu: - *Eles costumam ler?*

Guto: - *A mãe sabe lê pouco e meu padrasto me ensina, às vezes.*

Eu: - *Onde estudava antes de vir para este colégio?*

Guto: - *Na primeira, segunda, terceira e quarta série eu tava num colégio, depois na quinta fui pra outro, depois na sexta fui pra outro, porque não tinha vaga. Repeti e vim pra cá.*

Eu: - *O que acha de estudar aqui?*

Guto: - *É legal.*

Eu: - *Fiquei pensando nisso que aconteceu aqui, você está na sexta série, escreve e lê o seu nome, que não é dos mais simples, e me diz que copia as lições e não sabe ler outras coisas, só o seu nome completo. O que você poderia pensar sobre isso?*

Guto parece pensar no que ouviu e olha para cima.

Eu: - *Às vezes é difícil responder coisas sobre nossa vida, mas podemos tentar, afinal existem coisas que só nós poderemos saber o que aconteceu, podemos não saber como contar, mas temos alguma ideia sobre o que aconteceu.*

Guto fala baixo e peço para ele repetir.

Guto: - *Ficava com vergonha, de falá lá pra ela que não sabia lê.*

Eu: - *Ah, que importante o que você está lembrando, você sentia vergonha de falar para quem?*

Guto começa a contar sua história. Entrou na escola com três anos.

Guto: - *Elas ajudava a lê.*

Eu: - *Quem eram elas?*

Guto: - *As professora lá da escolinha.*

Eu: - *O que mais se lembra?*

Guto: - *Na primeira série ficava com medo dos outros me zuá porque não sabia lê.*

Eu: - *Sentir vergonha e medo pode atrapalhar a leitura mesmo. Quer contar mais alguma coisa?*

Guto: - *Meu pai sabe ler. Ele é segurança. Ele casou de novo e tem mais três filhos e nem liga pra mim. A mãe trabalha lá no restaurante.*

Guto fica em silêncio.

Eu: - *Tem muita coisa na sua vida que você pode contar. Gostaria de participar da pesquisa? Será algo como hoje, algumas conversas...*

Guto acena com a cabeça que sim.

Eu: - *Preciso conversar primeiro com a sua mãe, se ela autorizar, em breve voltará a me encontrar.*

Despedi-me de Guto, que foi para a sala de aula.

2º ato:

Após a autorização da mãe <sup>59</sup>, aconteceu um segundo encontro:

Guto chega sorridente.

Eu: - *Quer contar ou perguntar alguma coisa antes de começar?*

Guto: - *Não, já contei tudo naquele dia lá.*

Eu: - *Falei com a sua mãe...*

Guto sorrindo: - *É ela contou.*

Eu: - *O que ela contou?*

Guto: - *Que veio aqui, só isso.*

Ficamos em silêncio e ele não disse mais nada. Sorri para mim quando nossos olhares se encontraram. Dei um tempo e rompi o silêncio.

Eu: - *Posso propor uma atividade?*

Guto: - *Pode.*

Eu: - *Desenhe uma pessoa lendo.*

Guto: *Uma pessoa lendo?*

Eu: - *É, uma pessoa lendo.*

Guto olha para mim, hesita, pensa e desenha. Ver a figura 7.



Figura 7 – Menino lendo 3

<sup>59</sup> A entrevista com a mãe de Guto está no ANEXO M

Eu: - *Quem é essa pessoa?*

Guto: - *É o Felipe.*

Eu: - *E o que o Felipe está lendo?*

Guto: - *Está lendo uma história em quadrinhos da turma da Mônica.*

Eu: - *Você gosta de histórias da turma da Mônica?*

Guto: - *Eu não sei lê.*

Eu: - *Ah, é mesmo, você contou que só lê o seu nome. E como faz com as histórias da turma da Mônica?*

Guto: - *Vejo as figuras.*

Eu: - *Qual seria a idade do Felipe e onde ele está?*

Guto: - *Tem dez anos, estuda no Colégio Z, está na terceira série, gosta de ler.*

Eu: - *Como podemos saber que ele está lendo?*

Guto: - *Pelo olho dele aqui, está baixo.*

Eu: - *Daria para desenhar a história que ele está lendo?*

Guto desenha e olha para o que desenhou, conforme a figura 8.

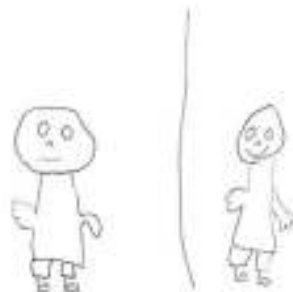


Figura 8 – Cebolinha e Mônica

Eu: - *O que está acontecendo nessa história?*

Guto: - *É o Cebolinha mais a Mônica, um em cada quadrinho, tá vendo?*

Eu: - *Tô vendo, e o que está acontecendo?*

Guto: - *Não sei, só isso.*

Eu: - *Quer contar mais alguma coisa?*

Guto: - Não.

Retomo a figura da pessoa lendo e pergunto: - *Se não fosse uma pessoa lendo, que outra coisa poderia ser?*

Guto: - *Um menino segurando um papel de chão, pegou para jogar no lixo.*

Eu: - *Quer falar mais alguma coisa?*

Guto: - Não.

Por coincidência tenho um gibi da turma da Mônica e mostro a ele uma história curta, sem legenda e ele narra os quadrinhos.

Guto: - *Mônica está chorando porque brigou com o Cebolinha, jogou a boneca dela fora. Cebolinha pede desculpas para ela e ela aceitou.*

Eu: - *Dá para saber em que lugar acontece a história?*

Guto: - *Parece uma árvore, acho que é um parque.*

Eu: - *Quer falar mais alguma coisa?*

Guto: - *Na aula de História a professora falou sobre os judeus, como eles eram, a coisa do preconceito.*

Eu: - *O que achou disso que ela contou.*

Guto: - *Eu vô numa igreja evangélica, conhece? É lá na avenida.*

Eu: - *Não conheço. Quando você vai?*

Guto: - *Vô toda manhã. Aprendo várias coisas. Aprendo a fazê bijuteria, cada dia tem uma coisa. Tem artes, pintura. Aprende a fazê pano de prato. Tem informática e tem leitura da Bíblia na sexta feira.*

Eu: - *Que interessante, e como é feita a leitura da Bíblia?*

Guto: - *Lá ninguém sabe que eu não sei lê, num vai contá. Eu finjo que leio, fico com a Bíblia na mão e faço que tô lendo, ninguém nota.*

Eu: - *Não se preocupe, não vou contar, como poderia contar, pois nem sei onde é. E combinamos que só conto o que você me autorizar, não é?*

Guto: - *É, lembrei. Sabe a avenida...*

Guto explica onde é e eu prometo que não conto que ele não sabe ler. Guto vai para a aula.

## 3º ato

Encontro-me com Guto uma terceira vez e, nesta ocasião levo algumas figuras para que ele escolha uma de sua preferência para conversarmos sobre ela. Guto escolhe a de um jogador de futebol.

Eu: - *O que levou você a escolher esta figura?*

Guto: - *Porque gosto de futebol, gosto de jogar futebol.*

Eu: - *Poderia descrever a figura?*

Guto: - *Ele tá vindo pra onde vai tocar, ele tá posicionado pra tocar pro outro.*

*Tá posicionado de lado, assim, pra tocar já.*

Eu: - *Dá para saber qual é o time dele?*

Guto: - *Não dá pra saber de que time é.*

Eu: - *O que dá para saber pela gravura.*

Guto: - *Que tá frio.*

Eu: - *Poderia dizer a idade dele?*

Guto: - *30 anos, está adulto.*

Eu: - *Daria para você criar uma história?*

Guto: - *Sim, o nome dele é William, ele joga no Corinthians. Ele está na lateral pra tocar pro outro. Ele toca pro Luiz Felipe, aí o Luiz Felipe toca pra outro e aí o outro faz o gol. Só. Ele comemora dando abraço nos amigos. Tiago fez o gol.*

Eu: - *Sabia que esse é um jeito de ler?*

Guto: - *Ã? Como assim?*

Eu: - *É um jeito de ler a imagem, antes a leitura era assim, depois que inventaram o alfabeto.*

Guto: - *Ah, mas assim é fácil, não tem graça.*

Eu: - *Mas a leitura começa assim, prestando atenção na figura, entendendo a mensagem e depois aprendendo a ler as letras do alfabeto, talvez como uma imagem diferente.*

Guto sorri e diz: - *Assim é fácil.*

Eu: - *Assim pode ser o começo.*

Guto: - *É.*

Ficamos em silêncio algum tempo, depois perguntei: - *E você, joga futebol?*

Guto: - *Jogo futebol na escola, sou lateral direito.*

Eu: - *Que bom, é lateral direito, joga em mais algum outro lugar?*

Guto: - *Na minha rua, com os amigos.*

Eu: - *Quer contar mais alguma coisa?*

Guto: - *Não.*

Eu: - *Então por hoje é só isso.*

#### 4º ato

Encontro-me com Guto uma quarta vez.

Este encontro aconteceu em meu consultório, pois a escola estava em greve.

A mãe permitiu que a irmã o levasse, para dar continuidade aos encontros.

Pergunto se ele quer falar alguma coisa.

Guto: - *Não, nada, tá tudo bem.*

Eu: - *Podemos começar com algo que preparei para você?*

Guto: - *Pode.*

Separei dez livros diversos<sup>60</sup> e os apresentei a ele, dizendo que escolhesse um, de sua preferência. Guto manuseia todos devagar, olhando as capas atentamente, folheia, e finalmente escolhe a história de *Davi e Golias*<sup>61</sup>. Ver figura 9.

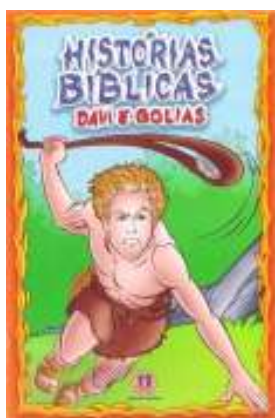


Figura 9 – Capa *Davi e Golias*

<sup>60</sup> Contos clássicos, literatura infanto-juvenil e Histórias bíblicas.

<sup>61</sup> Coleção Histórias Bíblicas, da Ciranda Cultural.



Eu: - *Escolhe esse? O que quer fazer?*

Guto: - *Lê pra mim.*

Eu: - *Vou ler sim, depois. O que acha de primeiro você experimentar ler? Aqui não tem nota e poderemos descobrir o que está acontecendo, talvez até um modo de ajudá-lo a ler.*

Guto pega o livro, demora muito tempo até decidir algo.

Eu faço uma intervenção: - *O que está lendo?*

Minha intenção é facilitar o seu processo, talvez diminuindo a angústia que apareceu naquele momento.

Guto lê o título: - *Dazi e Gulita.*

Fico muito surpresa, Guto tem hipóteses de leitura!

Eu: - *É isso mesmo, Davi e Golias, continue, está indo bem.*

Guto fica com o livro na mão, olha atentamente a gravura e o texto e desiste, não quer ler mais.

Guto: - *Não dá, não sei.*

Eu: - *O que aconteceu? Você conhece as sílabas, quase leu o que está escrito, trocou algumas letras, mas você leu.*

Repito o que ele leu e leio o título, seguindo com o dedo as palavras. Ele ouve o que falo e pede que eu leia para ele.

Leio a história devagar, mostrando onde estou lendo e ele me acompanha, parece emocionado. Termina a leitura.

Eu: - *Quer conversar?*

Guto: - *Quero.*

Conversamos sobre a história e ele pediu para eu ler de novo. Comecei a ler e Guto prestava muita atenção, como na primeira leitura. Apontei a palavra Davi e perguntei o que estava escrito.

Guto: - *Davi.*

Fomos fazendo assim com algumas palavras, às vezes ele acertava, às vezes errava, mas estava se dando a chance de entrar em contato com a leitura. Em um dado momento disse: - *Finjo que estou lendo.*

Ficamos em silêncio, depois de um tempo perguntei a Guto o que ele estava pensando e ele respondeu: - *Que não sei ler.*

E volta a ficar em silêncio. Minha intervenção foi pensar alto e disse: - *Fingir que lê não é o mesmo que ler...*

Aguardo um movimento dele e ele confirma: - *Não é.*

Eu: - *Mas mostra vontade de querer saber ler, não é?*

Guto: - *É.*

Pergunto: - *Você quer ler sem fingir?*

E ele responde: - *Quero.*

Eu: - *O que será que é preciso fazer para isso acontecer?*

Guto: - *Alguém me ensiná.*

Eu: - *Vamos pensar em alguém para te ajudar.*

Guto: - *Tá.*

Ficamos mais um tempo em silêncio e o tempo do encontro acabou. Guto se despediu com aquele seu sorriso contagiante, que parece ter ficado mais sério.

## 5º ato

Tive um quinto encontro com Guto e, como sempre, perguntei se ele queria contar alguma coisa ou o que queria fazer. Guto perguntou sobre o livro *Davi e Golias*. Disse que estava em cima da mesa e ele o pegou.

Eu: - *Você pensou nesse livro?*

Guto: - *Pensei.*

Eu: - *Lembra-se da história?*

Guto: - *Lembro.*

Eu: - *Era a história de...*

Guto: - *Davi, o filho, quando um pai tem um filho, quando a mãe gosta do filho, os irmãos gostam. Olhava as ovelhas e depois ia cuidar do pai.*

Guto folheava o livro e contava uma história que emergia de sua interioridade, era a sua história misturada à história de Davi. Após contar essa história, Guto começou a tentar ler.

Guto: - *O que está escrito aqui?* apontando o primeiro parágrafo.

Fico surpresa e vou acompanhando o movimento dele.

Eu: - *Aqui está escrito...* Leio o parágrafo.

Guto começou a ler e repetir o que estava escrito. Fizemos isso até o final da história. Ele fechou o livro e permaneceu com ele na mão.

Guto começou a falar: - *Fui chamado pra escolinha de futebol, vô dois dias, acho que terça e quarta. Meu padrasto teve uma convulsão, caiu na escada, tá de licença médica, tá tomando remédio. Eu também tomo remédio pra essas manchas aqui (mostra a perna), é vitiligo, tem que passá creme, hidratante. Meu pai não gosta de mim, pois não me dá nem chuteira pro campeonato, mas a mãe deu, pagou R\$ 60,00.*

Eu: - *Puxa, quanta coisa aconteceu! Você tem contato com seu pai?*

Guto: - *Às vezes, pouco.*

Eu: - *Quanta coisa aconteceu na sua vida, jogar futebol, a doença do padrasto, as manchas na perna... Às vezes você até fica em dúvida do amor das pessoas, principalmente do seu pai...*

Guto: - *É.*

Eu: - *Você percebeu que estava tentando e conseguindo ler? É assim que se aprende, tentando e não precisando fingir...*

Guto: - *É, tô tentando lê.*

O tempo acabou e nos despedimos.

## 6º ato

Encontrei Guto no dia em que fui à sua sala aplicar o questionário. Ele veio falar comigo e perguntou – *Eu não vô mais lá?*

Eu: - *Combinamos outras vezes e você não compareceu, fiquei sem saber se você queria continuar.*

Guto: - *Esqueci, mas quando der eu vô.*

Guto sentou em sua carteira e eu comecei a me apresentar para sua classe, quem eu era e o que fui fazer ali. Alguns colegas, sentados ao lado dele, começaram a dizer: - *Ele não sabe ler, precisa de ajuda.* Apontando para ele.

Respondi que podiam ajudar, se Guto quisesse e eles também. Guto disse que ia colocar o nome e fazer sozinho. Ficou em seu lugar, tentou ler, deu um tempo e entregou seu questionário, em branco.

**Cena 9: Dora e Fábio: *Eu sei ler***

Ambiente Cenário: os mesmos da Cena 4.

Participantes: Uma aluna de 15 anos e um aluno também de 15 anos, ambos da oitava série e a pesquisadora.

Recebi os dois jovens juntos, pois estavam sem professor. Eu me apresentei e falei sobre a pesquisa de leitura. Dei um tempo a eles para que perguntassem ou falassem o que quisessem.

Fábio: - *Eu sei ler.*

Dora: - *Eu também.*

Ouvi e esperei que perguntassem algo, mas nada surgiu. Ficaram em silêncio.

Eu: - *Que bom que sabem ler, poderão contribuir, se quiserem, contando como aprenderam, o que gostam de ler... Vocês têm um caderno ou livro para que eu possa mostrar como é a pesquisa?*

Fábio tinha o livro de Português de sua série e me mostrou. Conversamos um pouco, pedi o nome completo deles e a data de nascimento. Dora tem 15 anos e parece um pouco nervosa ao falar a data de seu nascimento, ela me chamou de “psora” e eu disse a ela que podia me chamar de Beatriz. Fábio também tem 15 anos e falou prontamente a data de seu nascimento.

Eu: - *Fábio, poderia escolher um parágrafo qualquer de seu livro e ler para nós? Se não quiser, não tem problema, às vezes sentimos vergonha de ler para outras pessoas que nem conhecemos.*

Fábio: - *Posso ler esse aqui.*

Fábio decodificou as sílabas sem fluência e sem ritmo do que leu. Parecia que não compreendia, fazendo caretas enquanto lia. Parecia que não conhecia o vocabulário das palavras ali escritas, pois eram palavras que requeriam pronúncia específica e ele encontrou dificuldade para pronunciá-las.

Eu: - *Está bom, pode parar por aí. Quer comentar alguma coisa sobre a leitura?*

Fábio: - *Não.*

Eu: *Dora, é a sua vez, quer ler?*

Dora: - *Leio, onde?*

Eu: - *Pode escolher.*

Percebi Dora hesitante ao ler, ficou com o livro na mão, assustou-se com o trecho do texto que escolheu e queria ler só um pouquinho, não estava familiarizada com o livro, que provavelmente era igual ao seu. Tranquilei-a dizendo que não era uma prova, era apenas uma conversa, e não era obrigada a ler, se não quisesse. Ela optou por ler, como Fábio. Dora decodificou as sílabas e trocou letras, por exemplo, estava escrito toma e ela lê tema. Não compreendeu o que leu, comentando isso ao final: - *Nossa, o que é isso?*

Uma professora entrou na sala, por coincidência dava aula para eles de Português, começou a falar que Dora tem dificuldade de leitura e de escrita, que troca letras. Depois começou a cobrar exercícios que ela não fez. Dora não falou nada, parecia que não era com ela. A professora saiu, dei um tempo para eles, mas o silêncio tomou conta da sala e eles me olhavam implorando para que eu o rompesse.

Eu: - *Peço desculpas a vocês pela entrada da professora, mas a coordenadora me garantiu que ninguém entraria aqui antes de 50 minutos. Querem falar alguma coisa sobre a entrada da professora?*

Os dois disseram que não e ficaram quietos. Fábio falou: - *Continua.*

Eu: - *Vocês gostam de Quadrinhos?*

Fábio: - *Gosto.*

Dora: - *Gosto.*

Eu: - *Tenho um quadrinho da Mafalda que vocês podem ler, se quiserem.*

Eles leram e não compreenderam o humor e nem a mensagem que estava ali, na tira. Dei um tempo para que conversassem entre si, o que não aconteceu, eu “expliquei” e eles riram.

Eu: - *Gostaria que escrevessem o que quiserem, o que vier à cabeça.*

Dora escreveu *eu amo a minha mãe* e Fábio escreveu *Eu gosto muito de jogar bola*. Eles começaram a se apresentar a mim por meio de seus idiomas pessoais: o interesse de Dora centra-se no amor à sua mãe e o de Fábio no gosto pelo futebol. Novamente o silêncio nos fez companhia. Eu o rompi.

Eu: - *Vocês sabem a história do nome de vocês?*

Dora: - *Meu nome foi inspirado no nome de uma princesa.*

Fábio: - *Meu nome foi inspirado no nome de um jogador de futebol do Corinthians e atualmente ele joga no exterior.*

Ambos começaram a me chamar pelo meu nome e não mais por professora ou psora. Perguntei se poderiam escrever meu nome.

Dora: - *Não vou conseguir. Minha letra é feia. Vou fazer errado. Vou tentar.*

Dora escreveu *Beatiz*.

Fábio topou escrever e o fez *Beatriz*. Disse que era assim mesmo.

Eu: - *Vocês poderiam contar sobre a vida escolar de vocês?*

Fábio: - *Repeti a oitava série, duas vezes.*

Dora: - *Repeti uma vez a sétima e uma vez a oitava série.*

Eu: *Vocês teriam interesse em participar da pesquisa, são conversas, leituras, escritas etc, como hoje, juntos ou individualmente...*

Dora: - *É todo dia?*

Eu: - *Não, mas aviso com antecedência quando for.*

Ficaram de contar aos pais sobre a pesquisa e eu me encarreguei de ligar para eles para marcar uma entrevista e pedir autorização. Encerrei com eles e eles retornaram para a sala de aula.

**Cena 10: Dora: O que lembro é o que vi no desenho e não o que li**

Ambiente: sala de aula disponível

Cenário: mesa grande na frente da sala e carteiras dispostas em fileiras.

Participantes: Dora e a pesquisadora.

1º ato:

Após a autorização <sup>62</sup> da mãe, encontrei-me com Dora pela segunda vez e ela se lembrou do meu nome.

<sup>62</sup> A entrevista com a mãe de Dora está no ANEXO N.

Eu: - *Que bom, eu também me lembro do seu. Quer falar alguma coisa ou perguntar algo?*

Dei um tempo a ela, para que se sentisse segura e se acostumasse a mim e ao ambiente.

Dora: - *Não, não tenho nada para falar. Pode falar você.*

Eu: Então, vou propor uma atividade, posso?

Dora: - *Sim.*

Eu: - *Desenhe uma pessoa lendo.*

Dora: - *Ô Beatriz, como vou fazer? Vou fazer uma pessoa em V, como se tivesse lendo.*

Eu: - *Uma pessoa em V, como assim?*

Dora: - *Assim.*

Dora desenhou conforme a figura 10.



Figura 10 – Dora lendo

Eu: - *Quem é?*

Dora: - *Uma pessoa da escola: eu.*

Eu: - *Ah, é você, e o que está lendo?*

Dora: - *Lendo A bela e a fera.*

Eu: - *Você está lendo A Bela e a Fera e quem te deu?*

Dora: - *Minha mãe.*

Eu: - *Ah, a sua mãe te deu o livro A Bela e a Fera para você ler, que legal. Será que você poderia desenhar esse livro?*

Dora: - *Como eu vou fazer? Acho que não vai dar.... Pode ser a capa do livro?*

Eu: *Pode ser o que você quiser.*

Dora: *Assim?*

Dora desenhou conforme a figura 11.



Figura 11 – Capa de *A Bela e a Fera*

Eu: - *Será que poderia contar a história?*

Dora: - *Pode contar também?*

Eu: - *É claro que pode. E o que aconteceu com o livro?*

Dora: - *O livro sumiu, meus irmãos pegaram.*

Eu: - *O que gostou nesse livro?*

Dora: - *A parte que mais gosto é a hora que ele vira homem.*

Eu: - *O que se lembra desse livro?*

Dora: - *Ganhei da minha mãe, aos 12 anos, ela deu, levou pra casa. O que lembro é o que vi no desenho e não o que li. Lembro da cena que eles começam a dançar e depois ele vira homem. Ele era um monstro com a cara peluda.*

Eu: - *Se ele não fosse esse monstro, o que ele poderia ser?*

Dora: - *Poderia ser um príncipe encantado.*

Eu: - *Qual a diferença entre príncipe e homem?*



Dora: - *Pela minha preferência não tem.*

Eu: - *Quer falar mais alguma coisa?*

Dora: - *Não.*

Eu: - *O que faz depois que sai da escola? Conte o que quiser.*

Dora: - *Chego em casa, almoço e vou mexer no computador.*

Eu: - *No computador? Conta como é.*

Dora: - *O negócio amarelo: tela azul. É o Orkut: digito o D e já aparece. Entro na comunidade da minha amiga.*

Eu: - *E o que mais?*

Dora: - *Tenho 17 fã, um é do interior de São Paulo.*

Eu: - *O que mais faz no computador?*

Dora: - *Difícil de ler. Na escola tem professor que escreve muita coisa errada, como o F escreve diferente.*

Eu: - *O que mais poderia contar?*

Dora: - *Ficar com os meninos, fico desconcentrada.*

Eu: - *Quer conversar sobre isso?*

Dora: - *Não. Arrumo a cozinha pra minha mãe, o quarto, computador, danço bastante.*

Eu: - *Quais as matérias que gosta e quais as que não gosta?*

Dora: - *Gosto mais de história e artes. Não gosto de matemática e português.*

Eu: - *Outro dia você disse que repetiu. Por que acha que repetiu e os colegas passaram?*

Dora: - *Eles estudaram.*

Dora mostrou o caderno de matemática e as equações que tinha para fazer, mas não sabia como fazer, até entendia o raciocínio, ou melhor, gostaria de entender. Olhei seu caderno, parecia em ordem, copiava toda a matéria. O tempo acabou e nos despedimos.

2º ato:

Terceiro encontro com Dora.

Dora não teve a última aula e pudemos antecipar nossa conversa.

Eu: - *Gostaria de falar algo antes de começarmos?*

Dora: - *Nossa, a professora faltou de novo, é ruim.*

Eu: - *Você disse de novo, ela faltou outras vezes?*

Dora: - *Óooo, vive faltando.*

Eu: - *O que acontece quando ela falta?*

Dora: - *A gente vai embora mais cedo. O que vou fazer hoje?*

Eu: - *Bem, eu trouxe umas figuras para que você escolha uma, para descrever ou conversar sobre ela.*

Dora escolhe a figura de uma borboleta na flor. Olha para a figura e não diz nada. Dei um tempo e perguntei: - *O que a fez escolher esta?*

Dora: - *Achei ela bonita. Por causa da flor é bonita. A borboleta...*

Eu: - *O que gostaria de contar sobre essa figura.*

Dora: - *Tem uma flor, uma borboleta, acho que ela foi dar uma pousadinha nela porque achou a flor bonita.*

Eu: *Por que essa flor em particular?*

Dora: - *Pelo jeito, a cor...*

Eu: - *Ah, e de que cor seria?*

Dora: - *Amarela, pétalas amarelas e miolo vermelho.*

Eu: - *Interessante, você está pintando a figura na sua imaginação, não é?*

Dora: - *É, se eu tivesse que pintar seria assim. Os pauzinhos aqui de verde, a asa de roxo e azul; um pouco de vermelhinho para enfeitar. O corpo dela ia pintar de cinza.*

Eu: - *Quer pintar?*

Dora: - *Não, tá bom assim.*

Eu: - *Poderia criar uma história para essa figura?*

Dora: - *A borboleta estava voando, procurando algum lugar para ela ficar. Aí ela viu a flor e decidiu descer pra ficar na folha. Ela vai sair feliz porque achou uma flor que ela gostou. E foi contar para as amigas dela. Acabou.*

Eu: - *Existem outras figuras, gostaria de escolher mais alguma e contar algo?*

Dora olhou as figuras e pegou duas ao mesmo tempo, cada uma delas tinha uma cena que envolvia um adulto e uma criança. Dora começou a falar: - *Tem dois pais, duas criancinhas e eles estão felizes.*

Eu: - *Estão felizes?*

Dora: - *Estão brincando. Esta tem quatro anos e está aprendendo a andar. Está feliz porque está aprendendo a andar, falar, correr. Esta tem seis anos e está com a perna para cima, ficou mais alta, vai brincar com o pai.*

Dora ficou em silêncio olhando as duas figuras. Perguntei: *Quer contar mais alguma coisa?*

Dora: - *Meu pai morreu eu tinha 12 anos.*

Eu: - *Quer contar sobre isso?*

Dora: - *Foi num acidente de trem. Ele separou da minha mãe.*

Eu: - *Na época do acidente?*

Dora: - *Não, eu tinha cinco anos. Minha mãe é muito brava.*

Dora ficou em silêncio e perguntei: - *Quer falar sobre isso ou sobre outra coisa?*

Dora: - *Não, só isso que eu lembrei.*

Eu: - *Essas são lembranças importantes, a separação dos seus pais e a morte do seu pai, duas perdas grandes para uma menina pequena. E uma mãe brava às vezes assusta uma criança...*

Dora: - *É, mas não conta pra minha mãe que eu falei que ela é brava. Tem mais alguma coisa pra fazer?*

Eu: - *Não precisa se preocupar, o que conversamos aqui fica entre nós, a não ser que você queira contar ou me autorize contar.*

Dora: - *Tá bom.*

Eu: - *Se você quiser conversar mais, podemos conversar...*

Dora: - *Não, já falei tudo.*

Eu: - *Então, por hoje acabou.*

### 3º ato

Encontrei-me com Dora na sala de aula

Fui à sala de aula de Dora e ela conversou comigo, perguntou sobre os encontros, que foram legais. Apresentei o questionário à turma e ela respondeu, junto com sua turma.

**Cena 11: Fábio: Só leio na escola mesmo**

1º ato:

Encontrei Fábio pela segunda vez, após seu pai ter autorizado sua participação na pesquisa <sup>63</sup>.

Eu: - *Em primeiro lugar quero agradecer por você estar aqui. Quer me contar ou perguntar alguma coisa?*

Fábio: - *Não.*

Eu: - *Posso propor uma atividade?*

Fábio: - *Pode.*

Eu: - *Desenhe uma pessoa lendo.*

Fábio desenhou com concentração, conforme a figura 12.

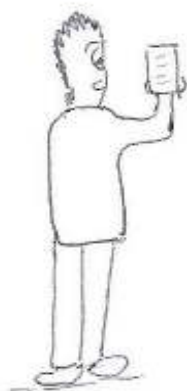


Figura 12 – Uma pessoa lendo

Eu: - *O que a pessoa está lendo?*

Fábio: - *História em quadrinhos, de super-heróis.*

Eu: - *Ah, história em quadrinhos, de super-heróis. É o que você gosta de ler?*

Fábio: - *Eu gosto de mistério.*

Eu: - *Gosta de mistério, que tipo de mistério?*

<sup>63</sup> Entrevista com o pai de Fábio está no ANEXO O

Fábio: - *Como o livro que li Uma mansão mal assombrada.*

Eu: - *Leu para a escola?*

Fábio: - *Sim.*

Eu: - *E no seu desenho, quem está lendo a história do super-herói?*

Fábio: - *Um cara.*

Fábio: - *Ah, é um cara.*

Eu: - *E daria para saber a idade dele?*

Fábio: - *18 anos.*

Eu: - *Em que lugar está lendo?*

Fábio: - *Na sala da casa dele.*

Eu: - *Ah, ele está lendo na casa dele. Como se pode saber que ele está lendo?*

Fábio: - *Pelo jeito de olhar para o livro.*

Eu: - *Ah, e como ele está olhando?*

Fábio: - *Assim. (e mostra o olho do “cara” do desenho).*

Eu: - *Se não fosse um cara lendo história em quadrinho, o que poderia ser?*

Fábio: - *Uma pessoa segurando um copo de água ou um vaso de planta.*

Eu: - *Gostaria de dizer mais alguma coisa?*

Fábio: - *Não gostei do desenho.*

Eu: - *Não gostou? O que quer fazer?*

Fábio: - *Não sei, apagar?*

Eu: - *Não é preciso apagar, pegue outra folha e desenhe outro, se quiser, senão podemos conversar sobre este.*

Fábio: - *Quero fazer outro.*

Fábio fez novo desenho, conforme a figura 13.



Figura 13 – Outra pessoa lendo

Eu: - *Gostaria de dizer alguma coisa sobre este?*

Fábio: - *Não gostei do desenho.*

Eu: - *Não gostou deste também? E o que quer fazer?*

Fábio: - *Desenhar outro.*

Eu: - *Aqui tem outra folha, desenhe outro e quantos for preciso, se não ficar do jeito que imagina.*

Fábio desenhou mais um, conforme a figura 14.



Figura 14 – Uma pessoa lendo sentada

Fábio: - *Esse ficou interessante.*

Eu: - *Achou mais interessante que os outros?*

Fábio: - *É.*

Eu: - *Será que daria para contar uma história sobre esse desenho?*

Fábio: - *O menino que gostava de ler aí ele caminhou até a cadeira e sentou.*

Eu: - *Ele sentou para ler e o que ele gostava de ler?*

Fábio: - *Notícia de tiroteio perto da casa dele.*

Eu: - *Notícias de tiroteio e que outras notícias poderiam interessar a ele?*

Fábio: - *Esportes, futebol.*

Eu: - *E a você?*

Fábio: - *Crimes, esportes, futebol.*

Eu: - *E quais as que não interessam a você?*

Fábio: - *De fofoca, vida de famosos.*

Eu: - *Ah, fofoca e famosos. Quer contar mais alguma coisa?*

Fábio: - *Acho que já falei.*

Eu: - *O que faz depois que sai da escola?*

Fábio: - *Chego em casa, tomo banho, almoço e durmo das 14:00 às 16:00 h; acordo, jogo videogame, o play station 2 (futebol) por mais ou menos duas horas, janto e assisto a novela, depois vou dormir.*

Eu: - *Você faz bastante coisa, tem um horário para estudar, ler ou fazer lição?*

Fábio: - *Não, só leio na escola mesmo. Só estudo na escola.*

Eu: - *Quer perguntar ou falar alguma coisa?*

Fábio: - *Não.*

Agradei Fábio e nos despedimos.

2º ato

Terceiro encontro:

Eu: - *Gostaria de falar ou perguntar algo antes de começar?*

Fábio: - *Não.*

Eu: - *Podemos começar?*

Fábio: - *Pode.*

Eu: - *Aqui estão algumas figuras para que você escolha uma, para descrever ou conversar.*

Fábio escolheu a figura de um jogador de futebol.

Eu: - *Gosta de jogar futebol?*

Fábio: - *Gosto de jogar bola na quadra, na rua com meus primos.*

Eu: - *O que pode contar a partir dessa figura?*

Fábio: - *Parece um jogador que só joga no final de semana, joga de atacante como Cristiano Ronaldo do Manchester. Parece um jogador de campeonato internacional, time inglês.*

Eu: - *Interessante. O que mais?*

Fábio: - *Um homem correndo com a bola. Um jogador de futebol. Ele está preparando para chutar porque a perna dele está dobrada e a outra esticada. Ele está olhando para o goleiro.*

Eu: - *Ele olha para o goleiro. Como está o tempo, o clima para o jogo, dá para saber?*

Fábio: - *Está frio.*

Eu: - *Faz frio? Poderia criar uma história para a gravura?*

Fábio: - *Sei lá.*

Eu: - *Tente, não há um jeito certo, a criação é sua.*

Fábio: - *Molina do Santos pegou a bola do meio do campo e acertou na trave. A torcida jogou pedra nele. Aí ele foi para o hospital e ficou machucado por dois meses. Molina é jogador da Colômbia.*

Eu: - *Quer contar alguma coisa?*

Fábio: - *No jogo do Corinthians o Ronaldo pegou a bola do meio do campo driblou o jogador, chutou a bola e fez o gol. E foi comemorar com a torcida, pulando na grade.*

Eu: *O que achou disso?*

Fábio: - *Ah, foi legal.*

Eu: - *Qual é o seu time?*

Fábio: - *Santos.*

Eu: - *Ok, santista, agora quero te mostrar este livro e gostaria que me falasse alguma coisa da capa, dá para saber do que trata um livro pela capa?*

A capa do livro está ilustrada na figura 15.





Figura 15 – Capa *Crescer é perigoso*

Fábio: - *Não sei, às vezes dá, parece uma criança que gosta de bagunça (tênis), gosta de comer (hamburger), gosta de plantas, de livro, de bichos e de alguém (namorada).*

Eu: - *Qual é o título desse livro, poderia ler?*

Fábio: - *É Crescer é perigoso.*

Eu: - *O que acha que conta o livro?*

Fábio: - *Acho que é chato.*

Eu: - *Poderia arriscar um palpite sobre a história?*

Fábio: - *A história deve ser ... criança rebelde, que quer crescer e se crescer vai virar bandido.*

Eu: - *Interessante a sua ideia para Crescer é perigoso, você considera o perigo pelo lado do crescer e virar bandido. Essa escritora narra a história de um adolescente oriental que escreve um diário sobre as situações que enfrenta com a família, escola e amigos. Você já escreveu um diário?*

Fábio: - *Claro que não, é coisa de menina.*

Eu: - *Quer que empreste o livro para você ler na sua casa?*

Fábio: - *Não vai dar.*

Eu: - *Algum motivo em particular?*

Fábio: - *Não vai dar, só leio na escola mesmo.*

Eu: - *Não lê em casa?*

Fábio: - *Estudar é na escola, em casa não.*

Eu: - *O que levou você a pensar assim?*

Fábio: - *Senão a vida fica só estudo, já fico várias horas na escola é pra estudar.*

Eu: - *É, talvez você tenha razão.*

Agradei Fábio e me despedi dele.

3º ato

Encontrei Fábio na sala de aula, no dia da apresentação do questionário.

Ele sorriu para mim, respondeu ao questionário, junto com sua turma e me entregou.

## Capítulo 5

### **Integrando textos e acontecimentos: a pesquisa e a intervenção**

O contato inicial com os profissionais da escola, representado pela coordenadora e diretora, mostrou que elas ansiavam por encontrar alguém a quem pudessem compartilhar as diferentes situações complicadas que enfrentavam no cotidiano profissional. Prontamente tinham um aluno para encaminhar e outros tantos para usar como exemplos de desinteresse, mau comportamento, agressão ou doença neurológica. Pode-se assinalar aqui a característica humana, já citada como fundamento teórico, que tem a primeira entrevista: a busca pelo encontro significativo, aquele que poderá ajudar a pessoa a promover mudanças. Isso parecia atuar na situação, e elas ansiavam pela ajuda de alguém há algum tempo.

A expectativa da diretora colocou-me diante de um fato que eu queria evitar – o psicólogo avaliando alunos com dificuldades. A pesquisa começou ali e teria que lidar com a ideia que vigorava naquela escola – e em tantas outras, ainda -, a de que o psicólogo aplica testes, fala o que a criança tem e encaminha para algum profissional: fonoaudiólogo, psicopedagogo, neurologista... ou psicólogo. A diretora comprometeu-se a me pôr em contato com os professores de quinta a oitava séries para falar a respeito da pesquisa em um momento oportuno. Antes de tudo, gostaria que eu desse uma olhada em alguns alunos. Aceitei, pois as diferentes situações da escola atraíam minha curiosidade. Assim, comecei com os alunos indicados por ela e pelos professores.

Essa situação me fez lembrar da postura de Winnicott (1962/1983), sempre atento ao aspecto inter-humano da relação que se estabelecia e, na medida do possível, atendendo ao pedido do outro “Sempre me adapto um pouco às expectativas do indivíduo, de início. Seria desumano não fazê-lo.” (p. 152). Teria a oportunidade de problematizar outras possibilidades para a presença humana do psicólogo na escola, ao invés da ideia de uma presença técnica esperada pela equipe. Checchia & Souza (2003) discutiram a participação da Psicologia Clínica fora dos consultórios, assinalando essa saída “como uma das principais modificações que emergem no trabalho psicológico clínico. Tais ações têm-se

constituído em hospitais gerais e psiquiátricos, ambulatórios, unidades de saúde, em creches, escolas e organizações.” (p. 113).

O primeiro contato com os professores foi mediado pela diretora que me apresentou e permitiu que eu falasse sobre o objetivo da pesquisa na escola. Os professores foram cautelosos, não aceitaram de imediato minha presença. Foi preciso conquistar a confiança deles, para que pudessem participar. O percurso da investigação foi modulado pelas pessoas envolvidas nele – professores, alunos e coordenadora - e não só pela pesquisadora, atenta às necessidades do grupo e ao seu projeto de estudar a provisão para ler.

Os professores ouviram o tema – leitura - e começaram a falar a respeito das dificuldades dos alunos, da falta de interesse que eles têm em ler e estudar, que não há o que fazer se o aluno chegar até ali sem saber ler, que estava difícil dar aula, e outras falas, que veiculavam a angústia que sentiam relacionadas à leitura dos alunos. Não era o momento para nenhum tipo de intervenção e sim de acolher as falas, muitas vezes já ditas outras vezes, no vazio. Eu era uma estranha e precisava ser confiável para me aproximar deles e fazer a investigação. Os professores não mostraram interesse em dialogar comigo e não apresentei nenhum tipo de proposta naquela reunião. Saí dali em busca de alternativas que pudessem envolvê-los em um projeto de pesquisa que era meu, e não deles.

Iniciei, antes dessa reunião, encontros com alunos. A primeira tarefa da parceria com a escola foi atender ao pedido da diretora e “diagnosticar” qual seria o problema de um aluno da quinta série. Os professores acreditavam que ele pudesse ter alguma coisa grave: não estava adaptado à sua turma, só brincava, ficava jogando bola na entrada e no recreio, vinha com o uniforme sujo e até suspeitavam de algum tipo de deficiência, mas de uma coisa ela tinha certeza: ele não sabia ler.

O fato de eu estar em uma escola que inicia a escolaridade na quinta série despertou em mim a curiosidade de conhecer se havia algum tipo de recepção aos alunos “calouros”, especialmente os que começavam na quinta série, como este, já considerado um aluno-problema. O fundamento teórico que afirma a necessidade que o ser humano tem de ser recepcionado ao nascer, pela mãe e familiares e, posteriormente e em outra proporção, ser recebido na escola, na sociedade, em um trabalho novo, parecia não ter importância ali.

Para a diretora, o ano começa e não é preciso nenhuma atividade diferenciada, os professores apresentam-se no primeiro dia de aula e os alunos não

precisam de período de adaptação como no “jardim da infância” (sic diretora), pois são alunos que já estão na quinta série e já sabem como funciona a escola. Esse rito de iniciação/recepção foi motivo de conversa e de reflexão com a coordenadora e diretora, que ouviram minhas perguntas e também souberam da importância que dou a essa situação aparentemente simples, não só para o bebê quando chega ao mundo e pode começar a sentir segurança, porque alguém o espera. Qualquer pessoa em qualquer época da vida tem necessidade disso, inclusive elas, eu, nós.

Ideias cristalizadas começaram a se quebrar, foram surpreendidas pelo próprio comportamento mecanizado, e ficaram de pensar em alguma atividade para começar o próximo ano letivo, levando em consideração o aluno ingressante. Se a instituição tem normas e valores que julga importantes para o bom funcionamento, precisa apresentá-las ao aluno, pois este não adivinha o que esperam dele. Foram mais longe e acabaram por considerar que, além de receber os novos alunos, têm que receber os novos professores, já que existe rotatividade de professor no início do ano. A crença em torno da obrigação de o aluno conhecer de antemão como se comportar na quinta série ou nas séries posteriores foi transformada, reconheceram que poderiam planejar algo para receber os alunos e não só continuar a manter uma tradição que nem foi construída por elas.

Uma atitude simples de recepção, para a equipe e para os alunos, pode ser planejada a cada início de ano, com o intuito de manter a continuidade de ser na vida das pessoas que já participam da escola, ou a continuidade de ser estudante ou de ser profissional, que chega àquele espaço pela primeira vez. Receber as pessoas e apresentar-lhes como é a organização, a rotina, o ritmo, os ciclos que se repetem nesse espaço, é cuidar da provisão ambiental, é oferecer *holding*. Comunicar mudanças repentinas, surpresas ou imprevistos, passíveis de serem elaborados em grupo, ao invés de serem vivenciados como ameaças à continuidade de ser ou imposições que rompem abruptamente a possibilidade de pensar e agir criativamente, também é prover o ambiente.

O ser humano tem necessidade de ser acolhido - pela família ou pela escola - , para sentir segurança em situações novas e desconhecidas, para poder aproveitá-las criativamente e não para se submeter ou reagir a elas. É preciso refletir sobre o sentido que se dá à educação, para se poder transmiti-la com o intuito de propiciar desenvolvimento humano e não impedi-lo. Para participar criativamente da realidade compartilhada da cultura humana é importante que se considere que “educar

significa, sim, opor certa resistência, dizer ‘não’, definir limites, frustrar ou numa palavra, *desiludir*.” (Rosa, 2002, p. 62). Desiludir no sentido winnicottiano, quando o aluno já está preparado para outras experiências, pois além de colocar limites, “educar é criar as condições necessárias ao estabelecimento de uma ponte entre a tradição e a criação, entre o ser que eu ‘já-sou’ e o meu ‘poder-ser’.” (p. 88).

A relação interpessoal entre a pesquisadora e a dupla - diretora e coordenadora - se fortaleceu, eu podia ouvi-las em suas necessidades e angústias e elas podiam me ouvir também, encontrando sentidos novos para alguns problemas crônicos, como o atraso constante de alguns alunos, o não uso do uniforme, o contato corporal no intervalo e no recreio – brigas e namoros -, entre outros, mas nada que fugisse ao esperado para seres humanos na adolescência. Havia comunicação significativa entre nós: elas encontraram um espaço em que situações complexas podiam ser colocadas e pensadas, gerando criatividade e ação. Podiam ser solucionadas ou ficavam sem solução, mas eram problematizadas, estavam em movimento, em processo para se resolverem e não para esgotarem as forças de ambas, pelo contrário, começaram a trazer força.

Conheci o “aluno-problema”, não sabia o que me esperava e deixei as coisas acontecerem a partir de nós dois, tendo a pesquisa como o motivo que nos colocou em relação. Depois de me apresentar, esperei o que poderia acontecer e Edu rompeu seu silêncio e se apresentou a mim por meio de seu idioma pessoal, por meio de uma pergunta e de uma idiossincrasia linguística - disse *num*, ao invés de não. Edu perguntou-me sobre sua capacidade de leitura<sup>64</sup>. Ampliava e dialogava comigo, sem o saber, a constatação do escritor tcheco, ao mesmo tempo em que colocava em trânsito o seu *ser leitor*. Edu pôde fazer perguntas que o ajudariam a se (re)conhecer leitor e participante do mundo.

A abertura para um diálogo significativo começou ali. Apresentou-se a mim buscando o seu “eu”, como o sujeito oculto de sua pergunta, velando e desvelando o seu si mesmo, a partir do que acreditava-desacreditava que não tinha: a leitura, ou melhor, a capacidade de ler como as outras pessoas. Edu apresentou-se por meio de uma não integração e interrogação; por meio de seu gesto e de sua fala mostrou conhecer uma parte do seu si mesmo - a potencialidade do leitor, da qual ainda não se apropriara, mas estava em processo de busca.

---

<sup>64</sup> Lembrei-me de Kafka ao afirmar “Lemos para fazer perguntas”, citado por Manguel, 1997, p.109.

Nesse primeiro encontro queria mostrar algo para se apresentar a mim e buscou isso no ambiente. Teve tempo e espaço para contar o que lhe vinha à cabeça e sua experiência teve começo, meio e fim. Valeu-se também da oportunidade dada pela primeira entrevista e expressou sua angústia, fazendo uma pergunta que afirmava, ou uma afirmação que perguntava – *Num sei lê?*

Edu trouxe um elemento de seu si mesmo, de sua realidade interna – a sua dúvida em relação à leitura - e a colocou naquele espaço que se construiu entre nós e para nós. O pensamento de Winnicott (1969/1994) estava ali para me lembrar que uma pessoa ou um aluno “é um fenômeno complexo que inclui o seu potencial e *mais* o seu meio ambiente.” (p. 196). - *Num sei lê?* Expressava o seu si mesmo não integrado àquele todo que era capaz de dialogar ali comigo e que, principalmente, brincava em outros contextos. O brincar apareceu como algo excessivo em sua vida, na fala dos professores e na fala da mãe, quando esta conversou comigo. Vi Edu inteiro e me relacionei com uma pessoa inteira, aquele menino que acompanhou a diretora com alguma expectativa, ouviu o que eu tinha a dizer e respondeu a partir do que estava habituado a ouvir do ambiente que o cercava, falando de seu si mesmo por meio do que não tinha certeza de que não sabia de si.

Compartilhei com Edu a sua dúvida, eu não sabia nada sobre ele e foi isso que lhe devolvi, e dei continuidade àquele espaço em que ele podia continuar sendo ele mesmo e se apresentar. Edu experimentou a continuidade no diálogo e perguntou por um computador - trouxe um elemento da realidade externa compartilhada, tentando mostrar algo de seu si mesmo e de fora, ao mesmo tempo. Continuei abrindo possibilidades para ele se colocar, mesmo não tendo concretamente o que ele pediu. Tínhamos as palavras que podiam criar a realidade necessitada, para dar continuidade à nossa existência pelo diálogo, e foi o que ofereci, sustentei o seu pedido por meio da linguagem – *podemos conversar sobre a coisa que quer me mostrar*. Ele aceitou e continuou a apresentação de si, por meio da referência à sua página no computador.

Novamente a resposta-pergunta: - *Tenho, no Orkut?* Talvez mostrando a insegurança que sentia em relação ao ambiente que constantemente espelhava as suas dificuldades, espelhava o que ele não sabia, o que ele tinha dúvida, a sua imaturidade, a sua indisciplina. Edu, em pouco tempo se revelou e se contextualizou para mim: um menino contemporâneo, atualizado com a linguagem de seu tempo, pertencente à comunidade virtual, com identidade no *Orkut* – seu nome completo

@bol.com.br -, tinha amigo na vizinhança com quem dividia descobertas, circulava pelo seu bairro, frequentava a *lan house*... Edu pôde viver uma experiência completa que o fortaleceu como pessoa, pois se apresentou a partir de si mesmo e não de perguntas feitas a ele para que respondesse.

Para mim, o “diagnóstico” começou a se delinear: Edu era um menino saudável – disso eu não tinha a menor dúvida – e sabia comunicar-se, desde que tivesse as condições para isso, tinha muita vida e encheu de vida a sala da diretora, e isso era o mais importante. Winnicott (1983), em relação ao diagnóstico, enfatizava “baseio meu trabalho no diagnóstico. Continuo a elaborar um diagnóstico na continuidade do tratamento, um diagnóstico individual e outro social, e trabalho de acordo com o mesmo diagnóstico.” (p. 154). E a partir desse primeiro encontro percebi que ler não era o problema daquele menino, pois ele se relacionava bem consigo mesmo, com os objetos que me apresentava e também se relacionou bem comigo – uma estranha para ele.

Relacionou-se comigo de um modo livre, dialogando e expressando o que pensava em palavras e em desenhos. Compreendeu o pedido que fiz, não podendo sustentar, em um primeiro momento, o livro nas mãos do menino e o criou/desenhou em sua barriga. Esse gesto não o satisfez e ele o apagou, deixando as marcas no papel; ao entrar em contato com o seu si mesmo e comigo viu-se diante de um impasse afirmando para nós dois que - *Um livro eu não sei fazê não*. A imagem que desenhou mostrou um menino que tinha um livro que lhe escapava das mãos.

Senti a profundidade de sua busca e fui facilitando o seu mergulho, permitindo que ele fizesse suas tentativas e pudesse fazer o que sentisse necessidade de fazer e, se tivesse ajuda, o menino daria conta de segurar o livro e ler. Passei a dialogar com Edu por meio de seu idioma pessoal que ele continuava a me ensinar. Os elementos de seu mundo interno, para o tema da leitura, foram tomando consistência e, a partir do desenho – e do *holding* -, um menino deixou de perder um livro que lhe escapava das mãos, para mantê-lo aberto, cheio de conteúdo que saltava das páginas, tinha vida.

Sustentei para Edu a marca deixada pelo livro no corpo do menino. Espelhei para ele sua própria criação, que ele retomou em sua ideia inicial e, com ela, a possibilidade de recolocar a leitura ao alcance das mãos. Ele deu continuidade à ideia, recuperando mais elementos de sua realidade interna, como a lembrança da história *Os três porquinhos*, as casas, o lobo, as perdas, as construções, a



fraternidade e o final feliz. Edu mostrou que era atento ao mundo que o cerca, pois aprendia com os professores e também com a televisão - os países, por exemplo. Olhou a tela de Reiter *Um menino lendo* como um objeto subjetivo/transicional – *É o meu menino* – era e não era o dele, era dele e da cultura, ao mesmo tempo.

Edu era espontâneo e começou a expressar interesse nas coisas que eu levava, perguntando - *O que vai ter hoje?* Pensei em dialogar com ele por meio do que aconteceu no último encontro e escolhi o livro que ele trouxe de sua lembrança. Edu se viu reconhecido no livro, não só porque ele o mencionou, mas também pela abertura que este conto “infantil” pode proporcionar ao ser humano, pois ajuda a refletir sobre preguiça, diversão, planejamento, previsão inteligente, trabalho árduo e surpreender o inimigo; aborda o tema do crescer, pois o porquinho mais sábio é o maior e o mais velho; as casas podem simbolizar a evolução do homem na história e a evolução da personalidade - do instinto à racionalidade, entre outras coisas.<sup>65</sup>

Edu sentiu-se livre para ser ele mesmo e começou a ler. Surpresa! Ninguém naquela escola tinha conhecimento de que ele podia ler. Edu compartilhou comigo sua capacidade de ler e suas dúvidas ao ler. Minha indignação foi natural e acredito que ele não se sentiu invadido quando perguntei-afirmei se ele sabia ler, e ele não me respondeu. Para que responder? Ele já havia mostrado. Os professores conviviam com ele há oito meses - este encontro aconteceu em setembro - e ele não deu nenhuma “dica” de que podia ler. Ou será que os professores não puderam vê-lo como ele era, pois o viram através de suas lentes preconceituosas: o menino negro, pobre, com pais separados, com uniforme sujo... Edu gostava de brincar, de jogar bola e isso não era nenhum problema, pelo contrário, era saúde. Para Winnicott (1982g), se a criança está brincando está tudo bem com ela, e até pode apresentar alguns sintomas que, por meio de sua potência de brincar, serão eliminados.

Se Edu se reconheceu no livro que levei, ele se encontrou inteiro no texto de sua autoria, que levou consigo. (ANEXO K) - *É meu?* Tinha outro sentido para ele, a meu ver, em seu idioma pessoal queria dizer “Sou eu?” Edu é devir, era e é o autor da história e poderia seguir lendo e escrevendo as histórias que quisesse. - *Pode ficar?* Tinha o sentido de re-assegurar uma coisa que já era sua, mas ele não tinha esse conhecimento de possuir coisas, de ser “rico” de vida, ele estava sempre em dúvida, sempre inseguro de si e do que tinha capacidade. A história ilustrada e

---

<sup>65</sup> Bettelheim, 1980. *Psicanálise dos Contos de Fada*.

criada por ele, a partir da lembrança de elementos da cultura em que vive, pôde ser integrada ao seu si mesmo, por meio de outra pessoa, que o viu como ele era: um menino cheio de vida e querendo apropriar-se dela a partir de si mesmo. Edu autorizou-me a mostrar suas produções, a contar quem ele era, não queria mais se esconder.

Voltando à relação da escola com Edu, o ambiente escolar não o recebeu e nem o aceitou como ele era – parece que funcionou como um ambiente invasivo ou desinteressado - e ele reagiu a isso. Seria preciso tempo e espaço para que ele pudesse ser um aluno integrado ao grupo, e não adaptado, submisso. Edu necessitava de qualidade humana nas relações interpessoais, um olhar mais atento dos professores para dialogar com o mundo que ele trazia com ele. Cada um deveria descobrir o seu jeito pessoal de se relacionar com ele, pois Edu estava ali, pronto para ser descoberto e morrendo de medo de que isso não acontecesse.

Edu mostrou o seu jeito de afirmar-perguntar as coisas, teve oportunidade de decidir, foi decidindo e perguntando, foi vivendo aquela situação, e eu também. Edu foi sustentado em sua ideia e a retomou, elaborando durante o encontro a relação que tinha com o livro. Transitou pelas três realidades: estava posicionado no espaço potencial, foi até a realidade interna e trouxe o menino que buscava ajuda para segurar o livro nas mãos. Da realidade compartilhada elegeu a história para contar coisas de seu processo de crescimento e desenhou as casinhas que estavam na lembrança de uma experiência cultural passada, a partir daquele livro em particular. Narrou uma história de sua autoria, que era dele e era dos Três porquinhos, ao mesmo tempo. Viveu uma aventura imaginada por ele e, naquele espaço, pôde expressar um “feliz para sempre”, uma esperança no futuro.

Os encontros com os alunos fluíam bem.

A equipe de professores, por outro lado, ignorava minha presença na escola e eu era invisível aos seus olhos. A relação de confiança que começou a se estabelecer entre a pesquisadora e os professores foi propiciada por Edu, o aluno-problema, o melhor recurso “humaterial”<sup>66</sup> que não imaginei ter para conseguir uma comunicação que fizesse algum sentido para os professores, para quem eu era uma desconhecida.

---

<sup>66</sup> Um jogo de palavras, a junção de humano e material.

A história de Edu, acontecida naquele “aqui e agora” da instituição, encantou a coordenadora, que viu sentido nela quando eu a relatei, autorizada por Edu. Ela quis compartilhá-la com os professores e me pediu para apresentá-la na próxima HTPC. Os professores, talvez ansiosos por verem suas hipóteses da deficiência de Edu confirmadas, prestaram atenção na pesquisa, que já estava acontecendo na escola em que lecionavam e com alunos que eram deles. Edu facilitou as coisas e deixei de ser estranha para aqueles professores, quando com ética e respeito humano transformei o aluno-problema em *Caso clínico* e mostrei uma versão da sua *história*. Começaram a enxergar a pesquisadora e passaram a ter olhos e a dar ouvidos ao que eu mostrava. Edu, um aluno que ao mesmo tempo conheciam e não conheciam, surpreendeu-os. A surpresa abriu possibilidades para mim e para a escola, e a pesquisa-intervenção foi acontecendo.

Apresentar a história de Edu foi a intervenção necessária para que os professores se envolvessem com o tema que eu propunha estudar ali. Edu mexeu com os professores, os questionamentos surgidos expressavam a surpresa por desconhecerem as capacidades de um aluno que estava com eles há seis meses. Colocaram em trânsito velhas questões e foram abandonando pensamentos e ideias que não se sustentavam mais, após terem sido surpreendidos com o fato de um aluno saber ler e eles acharem que ele não sabia. Como não perceberam? Como isso aconteceu dessa forma? Será que aquela atmosfera que o fez falar, ler e contar coisas poderia acontecer na sala de aula? Winnicott (1965/1994) já dizia: “o professor deve aprender a conhecer o aluno” (p. 215).

A intervenção facilitou a participação dos professores na pesquisa, que sugeriram algumas coisas e se apresentaram por meio de suas opiniões: alguns mais cooperativos outros desafiadores, otimistas, desconfiados, descrentes ou, ainda, desiludidos. Um professor sentiu necessidade de questionar ou desqualificar o acontecido – *quero ver trabalhar com a classe toda, ficar com um é fácil*. Dei a devida atenção à observação, mas só o tempo e os acontecimentos ajudariam a compreender que ter uma postura ética independe de trabalhar com uma pessoa ou com uma multidão.

Destaquei o fato de terem tantas questões semelhantes e perguntei se tinham oportunidade para colocá-las em discussão. Muitas falas e poucas alternativas. Retomei o que eu dava conta de colocar em movimento e apresentei a situação de imprevisibilidade, característica do encontro humano. Sabia de onde eu partia, mas

não sabia como ia chegar e onde ia chegar, mas de uma coisa eu tinha certeza, estaria preocupada em criar condições facilitadoras para o devir humano.

Dentre as sugestões surgiu a ideia de confeccionar um questionário sobre leitura, a ser aplicado a todos os alunos de quinta a oitava séries. Quando comecei esse estudo, confesso que não pensei em questionário, achando que este não seria um instrumento adequado para mim e nem para a investigação. A pesquisa criou vida própria na escola e não era mais só minha, ela estava em um espaço potencial e compartilhado, sendo minha e das pessoas que dividiam comigo aquela pesquisa-intervenção. Resolvi incluir a ideia do questionário sugerida por eles, para que se sentissem participantes, e elaborei esse objeto intermediário com questões disparadoras que pudessem colocar a recordação do processo de leitura em movimento.

Depois da apresentação, alguns professores conversaram comigo sobre situações com os alunos, enquanto eu estava no pátio observando a entrada ou o recreio – eu me tornei visível. Contavam fatos da relação com os alunos e solicitavam algum tipo de ajuda. As dificuldades enfrentadas pediam interlocução, discussão, e não orientação ou conselho. A escuta atenta era feita e seguida da minha pergunta sobre o que faziam na situação, alguns contavam, outros diziam que não tinham feito nada ainda, pois não sabiam o que fazer. A intervenção era feita por meio de dar atenção ao que o professor ou funcionário contava e fazer perguntas que propiciavam pensar a situação, devolvendo o que traziam. Ouvir, buscar e encontrar sentido para a situação-problema, sugerir material de leitura ou outro recurso da experiência cultural, como recomendar filmes, por exemplo, mas não dizer o que fazer, pois eu também não sabia.

Uma professora do colegial procurou-me no recreio, pois queria compreender melhor uma determinada aluna: sempre irritada e sem vontade de estudar, mas comparecendo a todas as aulas. Achava que a aluna dizia algo com essa atitude, mas ela não se achava em condições de compreender o que era. Ao saber, pelos professores da quinta série, que havia uma psicóloga na escola, viu a possibilidade de achar um caminho e veio conversar comigo. Abrimos alternativas a partir do que ela contou e não uma solução. A professora me deu o seu e-mail para enviar sugestões de artigos para ela ler e trocamos algumas ideias.

Minha visibilidade no pátio, possível por Edu e pelos professores, mobilizou o inspetor de alunos que um dia me procurou para conversar. Era um senhor sério e

trabalhava há anos no colégio. Puxou conversa comentando sobre alguns alunos que não têm educação e disse que não via a hora de se aposentar, pois já estava cansado de trabalhar em uma escola em que *as mulheres são moles e, quando mandam, é no grito*. Eu o ouvi, olhei para ele e falei que seria uma pena para a escola perder um dos poucos homens que ali trabalhavam, pois a escola necessita de homens e mulheres trabalhando juntos, não importa o cargo, pois a figura do homem representa coisas diferentes da figura da mulher, e os alunos precisam se relacionar com os dois gêneros. Reconheci que, como ele mesmo disse, já havia trabalhado bastante e era tempo de se aposentar, nada mais justo que, depois de tantos anos, chegasse a hora do descanso merecido. Ele ficou mudo e emocionado, olhou para o alto por um momento acenando com a cabeça para cima e para baixo, depois disse – *sabe que a senhora tá certa*. Agradeceu e voltou para o portão. Nos dias que se seguiram ele me cumprimentava cheio de vida e notei que estava mais próximo dos alunos, até o dia em que se aposentou – mais uns três meses de trabalho. Uma intervenção, uma conversa terapêutica, um encontro? Ao final de sua carreira pôde mudar a relação que tinha com seu trabalho e com os alunos? Talvez. Uma mulher ocupou o cargo de inspetora de alunos.

Outro efeito da apresentação do *Caso de Edu* foi o convite da coordenadora para que eu participasse de uma reunião de pais. Em encontro posterior, pediu-me que comentasse a reunião, ocasião em que pude levantar questões sobre o modo como foi conduzida pela diretora e pela professora de português. Como ela e a equipe pensavam a reunião de pais? Quando era marcada, qual o objetivo de chamarem os pais, se era feito um agradecimento da presença deles, se havia oportunidade para falarem etc. A coordenadora sentiu necessidade de discutir com os professores os temas levantados na conversa e a questão do objetivo foi a mais relevante. Concluiu que era cobrar dos pais que os filhos não estavam estudando em casa.

Pequenas histórias, contos e artigos sobre relacionamentos entre pessoas foram disponibilizados por mim, como sugestão, para a coordenadora, que repassou aos professores, para que pudessem ser lidos e usados em suas reuniões de pais. Poderiam funcionar como um aquecimento inicial da reunião, uma acolhida aos pais ou, ainda, como fonte de ideias. Era preciso acolher os pais, recebê-los de um modo diferente daquele pautado na cobrança, algo para integrá-los ou promover uma reflexão como co-responsáveis pela formação pessoal e acadêmica dos filhos.

Um desses textos foi o do escritor uruguaio Galeano (2009), enviado por e-mail para a coordenadora. (ANEXO P). Este texto – pequeno no tamanho e grande na mensagem - ilustra uma cena humana, a criação de mais uma parte do mundo, acompanhada pela presença de um adulto confiável, nessa situação de descoberta e aquisição de conhecimento. Podemos reconhecer nele parte da teoria winnicottiana, particularmente quando Winnicott afirma que a mãe tem como uma de suas funções a de apresentar o mundo, em pequenas doses, para o filho. Isso vale não só para quando ele é bebê, mas vale sempre, em todas as fases de sua vida, em especial quando estiver diante de algo que é novo para ele. As palavras de Galeano emprestadas para a teoria do amadurecimento humano mostram a importância de se apresentar os objetos do mundo para alguém - independente de sua idade - e de sustentar, ao seu lado, aquele momento, para que possa sentir-se seguro, fortalecer o seu si mesmo e constatar que “vale a pena viver”, e contemplar algo desconhecido e encontrado, apesar de a vida ser muito difícil, como sempre afirmou Winnicott.

O professor precisa enxergar o aluno como pessoa inteira, dar espaço e tempo para que ele possa colocar-se para si mesmo e para a classe e possa reconhecer-se e ser reconhecido. O professor precisa lembrar-se de que apresenta o mundo, ao longo de sua jornada de ensino, para seus alunos. É preciso oferecer apoio, dar segurança ao aluno, pois às vezes os temas apresentados em aula são vistos por ele pela primeira vez, tem necessidade de ajuda para compreendê-los. Os professores, como os alunos, necessitam de uma provisão ambiental que os ajude a reencontrar-se com suas possibilidades de ensinar e aprender de um modo mais pessoal e criativo.

Os alunos necessitam de tempo e espaço para “apresentar as ideias que ocupavam sua vida” (Winnicott, 1975a, p. 66), sem que seja necessário fazer psicoterapia. Precisam de oportunidades para comunicar-se com alguma parte de seu si mesmo, O professor pode ter essa função, dando qualidade de comunicação às expressões de seus alunos.

O mundo pedagógico é cheio de recursos que poderão desafiar o espírito do aluno contemporâneo: apático para os estudos, porém ativo para as questões do mundo globalizado, como os recursos da informática e os diferentes *games* que eles dominam mais do que seus pais ou professores. Alguns professores agradeceram os textos e disseram que usaram em reunião e em sala – e até em casa, com os

familiares. Ficaram atentos a coisas parecidas, veiculadas diariamente pela internet ou em livros velhos e novos, o que evidencia o fato de que é preciso colocar os alunos “em contato com os elementos da herança cultural, de modo apropriado, de acordo com a capacidade da criança, sua idade emocional e fase de desenvolvimento.” (Winnicott, 1975b, p. 152).

Particpei do cotidiano da escola naquilo que eles me permitiram, aprendi como me relacionar com as pessoas que faziam parte dela e pude apresentar conceitos importantes da teoria de Winnicott, de um modo dinâmico e contextualizado, a partir da realidade da própria escola. Pautar minha participação nas HTPCs com material humano vindo daquela realidade permitiu que os professores se envolvessem com as questões da aprendizagem dos alunos e do ensino proposto por eles, bem como da própria aprendizagem e do ensino proposto pelos alunos – a questão da mutualidade discutida por Winnicott. Um conceito que também norteou a pesquisa, a partir da proposta inicial feita por mim, que foi se transformando a partir das trocas realizadas com as pessoas da escola, que modificaram a proposta da pesquisa – e me modificaram - e foram modificadas pelas intervenções realizadas.

A experiência com os grupos foi intensa, desde a hora que subia com uma turma de alunos que já vinha conversando na escada sobre o que faríamos, até algum aluno querer conversar algo mais pessoal após a aplicação do questionário. A mutualidade continuava presente na relação que estabeleci com os diferentes grupos, sentia também a energia vital brotando dos *hormônios explodindo* dos adolescentes, já assinalada por Aquino. Ofereci, em troca, a oportunidade para que pudessem abrir um espaço potencial para colocar a experiência cultural relacionada à história de cada um com os objetos da leitura – pessoas e coisas. Essa intervenção com os alunos auxiliou-os a colocarem em trânsito suas questões em torno desse tema, o que me ajudou na pesquisa, ajudou os professores a refletirem sobre suas relações com alunos que eles desconheciam e que tinham muito a contar, e ajudará pessoas que poderão ler e descobrir algo, a partir do relato dessa experiência.

Ao entrar nas salas pude sentir como acontecia a relação dos alunos entre si, dos alunos com os professores (quando esses estavam presentes) e dos alunos com a escola. Muitas vezes o professor incomodado pelo clima de alegria e vivacidade dos alunos “dava uma bronca”, exigindo respeito e obediência, fazendo

com que inibissem algo, como uma observação carregada de humor inteligente, que poderia ser aproveitada para o amadurecimento de todos, inclusive do professor. Momentos de silêncio puderam ser vivenciados, tanto nas entrevistas individuais como na aplicação dos questionários. O momento de hesitação – descrito por Winnicott (1941/1993a) no jogo da espátula – foi importante para que cada um pudesse experimentar esse sentimento de buscar dentro de seu si mesmo as condições para romper o silêncio, fosse ele do movimento ou da fala. Deixei para os grupos a reflexão de que é importante fazer escolhas na vida e ali, naquela situação, eles poderiam escolher participar e colaborar, expressando suas ideias e vivências, ou não participar, guardando-as para si.

O modo como apresentei o questionário a cada turma e o modo como os alunos se apropriaram da atividade foi uma experiência diferente em cada grupo. Ele foi elaborado para ser apresentado e usado como um objeto intermediário de encontro entre pessoas interessadas em dar visibilidade a um tema. Os alunos colocaram em minhas mãos um rico material que, a cada vez em que o manipulei, encontrei novas possibilidades de estudo. Foi e está sendo um material vivo, autêntico, que contou muito sobre a vida de cada um dos alunos e de como se relacionaram com a leitura.

O desafio proposto pelo professor que queria ver como eu me sairia com o grupo todo mobilizou meu amadurecimento profissional e minha criatividade. Entrei em campo para observar e ser observada, para participar e ser participada, ao lado de todos, dessa complexa e complicada relação entre pessoas e processo de escolarização acontecendo em um espaço de muitos. As relações transferenciais e contratransferenciais são infinitas e envolvem todas as pessoas de uma determinada série em torno de atividades que evocam o não-ser e o vir-a-ser humano. Uma situação que exige sustentação, envolvimento autêntico da pessoa que lidera e crença no potencial humano - próprio e dos outros -, para dar conta de atravessá-la e sair enriquecida da e com a experiência (lembramos de Benjamin, Winnicott e Larrosa). O professor necessita de formação pessoal para poder aproveitar tudo o que um encontro como esse tem a lhe oferecer e a lhe tirar. Necessita principalmente de provisão do ambiente para si mesmo, para poder prover condições facilitadoras para os alunos.

As preferências de leitura apareceram e pôde-se notar que elas foram influenciadas primordialmente pela mídia e pela globalização, sem deixar de citar as



leituras que conheceram por meio da escola, dos professores. É preciso acolher qualquer tipo de leitura trazida pelo aluno, aceitá-la e discutir de forma crítica. É fundamental apresentar as leituras da escola, as que o professor gosta, os clássicos da literatura brasileira e internacional, para que tenham acesso ao patrimônio cultural de todos os tempos e possam encontrar realização pessoal, dialogando com as obras do passado, como enfatizaram Aquino e Safra, entre outros.

Apresentar Winnicott por meio de alguns conceitos de sua teoria foi uma experiência interventiva. Ninguém continua a mesma pessoa após compreender o que é *ambiente suficientemente bom*, após conhecer que a provisão ambiental que favorece o desenvolvimento humano se dá por meio de funções aparentemente simples como o *holding*, *handling* e apresentação de objetos – parecem simples, mas envolvem “nada menos que tudo”. Compreender as diferentes situações escolares por meio de uma teoria que abre perspectivas para o amadurecimento das pessoas vem ao encontro do que assinalou Rosa (2002) ao escrever que “a riqueza da teoria é que ela nos permite *re-significar* o vivido, e isto é válido tanto para os alunos como para os professores!” (p. 103). Todos puderam examinar e compreender suas falhas e conquistas por meio de uma outra ótica.

Winnicott era desconhecido para todos os profissionais do colégio e o apresentei a eles. O carisma de sua personalidade autêntica e a veracidade de suas ideias foi sentido por eles, pois são características que atravessam sua obra e o tempo que ele viveu, quando a colocamos em trânsito e não quando a apresentamos como teoria fechada. O modo como ele construiu o conceito de área intermediária ampliou possibilidades de se compreender a aprendizagem da leitura, a partir da experiência cultural, e é incentivo para a busca pelo encontro humano - do profissional com o aluno e sua capacidade de ler.

O questionário foi uma intervenção, um objeto intermediário criado para ser usado no espaço potencial que se estabeleceu entre mim e o grupo. Posteriormente foi ampliado, pois se criou outro espaço potencial entre a apresentação que fiz do escrito dos alunos, a respeito da leitura, e a participação da equipe, ao tomar conhecimento dele. O questionário tinha 11 itens e pode ser consultado no ANEXO F. O item selecionado para apresentar e refletir com os professores foi o que aborda o que os alunos mais gostam de ler.

Reuni no Quadro 3 as escolhas<sup>67</sup> de todos os alunos, sintetizando o que eles escreveram para comparar as séries entre si, a respeito do item *O que mais gosto de ler*. É um quadro que não tem fins de análise quantitativa e sim de oferecer uma visão geral do que gostam de ler os alunos. Os questionários originais foram arquivados como material de pesquisa de campo e podem ser consultados a qualquer momento. Os materiais escolhidos fazem parte da realidade cultural e da realidade escolar dos alunos. Pode-se observar que os livros, de um modo geral, apareceram como escolha nas quatro séries. O Gibi foi o item mais escolhido em todas elas e a série que apresentou maior diversidade de leitura foi a oitava.

Quadro 3 - Síntese das escolhas dos alunos nas quatro séries

Material escolhido	5ª Série ou 6º ano	6ª série ou 7º ano	7ª série ou 8º ano	8ª série ou 9º ano
Livros	5	7	5	5
com vampiro, bruxo, lobisomem	1	3	1	-
de filmes	-	-	1	-
Português	1	-	-	-
História de pessoas ou biografia	-	2	-	-
Suspense	1	1	-	2
Mistério	-	-	-	1
Terror	1	3	-	3
Crônicas	-	1	1	-
Ação	2	1	1	6
Aventura	-	2	3	6
Contos	2	1	2	1
Poesia	2	1	3	2
Descoberta	1	-	-	-
Deus/religião	1	1	-	-
Texto Juvenil	1	1	1	1
Orkut	-	1	-	-
Orkut	-	2	2	-
MSN	-	2	2	-
História pequena	1	-	-	-
Piada	-	1	-	2
Romances	-	1	-	7
Comédia	-	-	-	2
Magia	1	-	-	1
Revista	6	5	4	2
Carta de amor	1	-	-	-
Gibis	9	11	10	6
Fábulas	4	-	1	-
Mangá	1	-	5	2
História em quadrinhos	3	4	3	4
Jornal	1	7	4	5

<sup>67</sup> Todas as preferências foram listadas, mesmo quando o aluno colocou mais de uma.

Esporte	-	-	1	1
Horóscopo	-	-	1	-
Moda	-	-	1	-
Animes	-	-	1	-
Doujins	-	-	1	-
Surf	-	-	-	1
Animais	-	-	-	1
Fatos reais	-	-	-	2
Notícias	-	-	-	1
Jogo	-	-	-	1
Bíblia	-	-	-	1
Notícias frescas	-	-	-	1
Fofocas	-	-	-	2
Revista pornô	-	-	-	1
Prova	-	-	-	2
em branco	-	2	-	1
Outras respostas	História assuntado; Guerreiros e Medieval; Não sei; Gosto de ler só um pouco	Nada; Nenhum; Não sei; Coisas de menina; Livros de adolescente; Nem um.	Tudo que eu acho; Um pouquinho de tudo.	Notícias frescas; Não gosto de ler; Só quando é preciso; Livros de descrição.
Citações	<i>Reinações de Narizinho; Harry Potter; Crepúsculo.</i>	<i>Garotas da Rua Beacon</i>	<i>Papillon</i>	<i>Sherlock Holmes</i>
Total de itens escolhidos	56	59	56	75

Quadro 4 - Justificativas das escolhas: quinta e sexta séries

5ª série / 6º ano	6ª série / 7º ano
Por ser o preferido	Gosto por romance
É legal	Curtos (quadrinhos)
Conta história	Desenvolvimento da imaginação
Ver notícia	É legal
Usa a imaginação	Acaba mais rápido (gibi)
Mexe com a imaginação	Engraçadas, infantis
Imagina a história	Informação
Para divertir	Divertimento
Desperta o interesse	Mais animado
Ensina a ler	Personagens falam coisas interessantes
Para ler na escola	Não gosto de histórias de violência
Aprender coisas interessantes	Especializado
	Bom
	Fala sobre o que não sei (biografia)
	É assustador
	Tem rimas, estrofes
	Notícias interessantes
	Tenho paciência (esporte)
	Conhecer sobre os famosos
	Conhecer sobre religião
	Juventude das meninas
	Descubro coisas do autor
	Distração

Quadro 5 - Justificativas das escolhas: sétima e oitava séries

7ª série / 8º ano	8ª série / 9º ano
Tem humor	Interesse pela cultura japonesa
Cultura japonesa	Engraçado
Me imagino na história	Legal
Passa o tempo	Interessante
Saber o que acontece no mundo	Não sabe
Interesse	Não falam muitas coisas (gibi)
Legal	Gosto
Engraçado	Distrai
Chamar atenção	Amo minha religião
Sensação de que estou no livro	Ficar informada
Notícias sobre time	Rima
Distração	Informação do meu time
Imaginar o que aconteceu	É emocionante
Saber fofocas dos famosos	Ficar informado
Saber novidades	Saber mais sobre o assunto
Saber o que vai acontecer com detalhes	Detalhe dos acontecimentos
Sou um sonhador	Imaginar melhor
Imaginar muitas coisas	Saber quem ganhou
Satisfação	Ler pela história
Distração e concentração ao que lê	Ajuda a falar certo, sem gaguejar
Aprender coisas novas	

A justificativa - *porque é legal* - apareceu com frequência e caracteriza um tipo de explicação usada para muitas coisas na linguagem cotidiana dos adolescentes.

Harry Potter pareceu ser unanimidade nas quintas, sextas e sétimas séries e fez emergir uma questão importante para profissionais e pais, a de como aproveitar a popularidade do aprendiz de feiticeiro inglês para favorecer o processo de escolarização dos alunos brasileiros? É interessante que Harry tinha 11 anos quando o filme começou, a mesma idade que iniciam os alunos da quinta série nesse colégio, e vai para uma escola diferente - *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*.

Será que a nossa reflexão começaria por pensar em como colocar magia, como trazer o mistério que cerca Harry, em sua escola e em sua vida, para o cotidiano de nossos alunos? Harry é órfão, criado pela tia materna, que o maltrata. Ao entrar para a escola fez amizade com dois colegas Ronald Weasley e Hermione Granger. Além dos amigos, Harry é um bom aluno e joga na equipe de Quadribol, com sucesso. Como cada aluno se colocou e se imaginou a partir do que aconteceu com o adolescente Harry? O que pôde descobrir de seu si mesmo a partir do que acompanhou nas vivências do aluno-bruxo, de seus amigos e de seus professores? Um tipo de discussão que com certeza atrairia a atenção e a participação dos alunos

na aula, buscando associações com as diferentes disciplinas que eles têm e as de Harry. Quem sabe descobririam encantos na própria escola.

Os outros livros citados são histórias que envolvem direta ou indiretamente o ambiente escolar e a adolescência. Em *Crepúsculo*, Bella conhece Edward na escola; em *As garotas da Rua Beacon* a trama acontece na escola. Os livros *Papillon* e *Sherlock Holmes* não se passam no ambiente escolar e são histórias de pessoas já adultas. O ponto de encontro talvez seja o fato de abordarem o tema da inteligência, do uso das ferramentas do raciocínio lógico para a resolução de situações difíceis ou para recuperar a própria liberdade.

A escola, fora da escola, é um tema que atrai a atenção dos alunos. São muitas as discussões que se abrem a partir desse tipo de material com os alunos, com os professores e com os pais. Novos encontros poderiam aprofundar as escolhas que surgiram, enriquecendo-as. Os alunos poderiam especificar com mais detalhes qual a revista, o gibi, o livro, a história etc. e como eles a descobriram ou conheceram. Uma breve história do encontro de cada aluno com as pessoas que apresentaram os materiais pode ser reconstruída e enriquecer a história do grupo dos alunos do colégio como um todo, a partir da história pessoal de cada aluno.

Para os professores, a apresentação feita do material colocou-os em contato com seus alunos, de um modo indireto, mas que podia tornar-se direto imediatamente. Ter conhecimento do material produzido pelos alunos ajudou na abertura de perspectivas de planejamento das aulas, para dar conta de ensinar o que é preciso, dosando o gosto da turma de modo apropriado e criativo, tendo como foco o processo de ensino e aprendizagem. Como usar as narrativas a favor do desenvolvimento do pensamento dos alunos e do gosto pelo conhecimento? Como o professor pode transformar a própria participação em sala de aula e a de seus alunos?

A questão 11, também apresentada para os professores, era a que encerrava o questionário: *Você gostaria de contar mais alguma coisa?* Esta questão abriu a possibilidade para o aluno, por meio do convite e do espaço em branco, para contar algo mais em relação ao tema pesquisado. A oportunidade para a escrita livre foi oferecida e muitos deixaram as suas comunicações. Uma proposta aparentemente simples ao ser colocada em uma situação de prova pode surpreender tanto o aluno quanto o professor, valeria a pena tentar.

O quadro 6 contém o que escreveram os alunos das diferentes séries. Na reunião com os professores foram lidas todas e algumas foram mais comentadas. O que mereceu destaque foi o reconhecimento dos professores do quanto estão distantes e alienados de seus alunos de carne e osso, em um ensino desvinculado dos alunos reais, em prol de alunos ideais que não existem e nem são humanos.

Quadro 6 - *Contando coisas a mais* dos alunos de quinta a oitava séries

	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Não responderam	23	37	18	22
Deixaram em branco	2	5	3	5
Contaram	Eu conheço uma menina ela tem 17 anos e não sabe ler, porque ela não se esforça ela não tem força de vontade.	Não, o que tenho pra contar era só isso.	Acho que não, gostei muito do questionário.	Adoro ler para aprender coisas novas e interessantes.
	Sim quando eu era pequena eu tinha 4 anos eu sempre queria ler mas a minha mãe falava pra mim que ia ser difícil me ensinar a ler e eu chorava muito porque eu não sabia lê. Não já contei tudo que eu sei.	Sabe meu nome é J tenho 15 anos eu tenho um problema emocional que estava pensando em passar por uma psicóloga, pois a minha vida foi muito difícil encara.	Ler é uma coisa muito boa, com a leitura, você pode ter alguns minutos, ou até mesmo horas de prazer mental, lendo um livro, um poema, ou até mesmo, ler uma faixa de protesto, qualquer coisa que seja expressiva, porque com a leitura, há um mundo de oportunidades.	Tinha uma mulher que trabalhava anos de empregada e antes do patrão dela morrer ele deu um papel para ela assinar e ela assinou mas não sabia o que era porque não sabia ler e ela guardou esse papel atrás de um quadro e depois de anos ela já idosa alguém da família dela acha esse papel e fala que ela tinha muito dinheiro que o ex-patrão dela antes de morrer deixou para ela e só depois ela ficou sabendo por outra pessoa porque não sabia lê.
	Sim, eu gostaria de contar que a leitura é uma coisa muito importante em nossa vida e que sem a leitura podemos perder muitas oportunidades em serviços, estudos, trabalhos, faculdades, etc...	Não só uma coisinha essas perguntas foram muito importantes	Sim, ler é muito legal e interessante e a gente aprende.	Não, só acho que o governo deveria investir mais nos cidadãos.
	Eu gosto muito de ler, estudar brincar e ser feliz	As pessoas quando não sabem ler não podem ser excluídas só por isso, pois pra	Não muito obrigada.	Existem muitos analfabetos no Brasil, mas mesmo agora se eles



jogo de palavras permitiu a reflexão acerca do espaço escolar, já cheio de grades e portas trancadas, para os alunos, professores e pais.

Acrescentei palavras de Winnicott (1963/1983), em que ele alertou para a indiferença que pode existir nas relações entre as pessoas, por exemplo, na relação professor-aluno, quando um aluno permanece invisível aos olhos de seu professor e ele pode vir a não se desenvolver. Ao discutir a brincadeira comum da criança de se esconder dos pais, ansiando que os pais a encontrem, ele escreve “é uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser achado.” (p. 169). Com isso lembrei aos professores e aos pais que não percam as oportunidades de acharem seus alunos/filhos escondidos, só que não mais na brincadeira infantil, mas na brincadeira da escola e da vida. Ao final, os professores sentiram-se de certa forma recompensados, pois perceberam “partes de seu trabalho” nas falas dos alunos e foram indiretamente avaliados, sem se sentirem ameaçados ou cobrados.

A presença da diretora nesta reunião não intimidou os professores e me pareceu que ela aproveitou a oportunidade para falar o que pensava sobre leitura e não havia tido chance ainda. A reunião foi encerrada com as pessoas trocando ideias a respeito de suas próprias leituras.

Quatro meses depois participei de outra reunião e outra parte da pesquisa foi apresentada aos professores, abordando a história de leitura dos alunos. Alguns professores não eram os mesmos que estavam na última reunião e retomei alguns conceitos de Winnicott, qual era a pesquisa e apresentei o material preparado. A rotatividade da equipe continuava - mencionada no primeiro encontro - alguns professores eram novos, outros haviam faltado naquele dia e outros já haviam participado em reuniões anteriores.

A retomada dos conceitos foi fundamental, pois mesmo os professores que participaram das reuniões anteriores pediram para que retomasse os conceitos de Winnicott. A possibilidade de diferenciar a função da mãe da função da professora apareceu por intermédio da fala de um professor – e essa é uma confusão pertinente e antiga. A professora como segunda mãe ou como mãe substituta é uma questão que precisa ser problematizada, pois o aluno necessita de uma professora real, autêntica – que seja ela mesma -, que tenha se apropriado criativamente daquilo que vai ensinar, sem precisar adaptar-se a moldes teóricos ou afetivos.

A indagação de outro professor relacionada à contribuição que Winnicott poderia dar a seu aluno de carne e osso ali naquela escola, pois ele não contava



com a ajuda familiar de nenhum tipo, permitiu que eu ilustrasse sua teoria com trechos de sua vida profissional. Lembrei parte de uma conferência, proferida meses antes de ele morrer, em que tratou especificamente da provisão ambiental para as crianças, dada pela instituição, por suas paredes, pelo abrigo e por coisas importantes oferecidas no momento certo. “A terapia estava sendo realizada pelo cozinheiro, pela regularidade da chegada das refeições à mesa, pelas colchas das camas quentes...” (Winnicott, 1970/1994, p. 226).

Disse aos professores que também aprendemos com as experiências dos outros e podemos dialogar com o passado, conforme nos alertou Safran. Os pais, hoje, às vezes agem como se tivessem partido para a guerra e deixam os filhos sem a provisão necessária para enfrentar uma rotina aparentemente simples como é a ida para a escola – “barriga cheia”, uniforme limpo, caderno e lápis em ordem etc. Como e o que prover para um aluno que passa por isso? Será que não seria essa uma das tarefas do educador suficientemente bom dos dias atuais?

O professor que relatou a experiência do chá quente fornecido pela escola dos filhos e a sua própria experiência ao usar o conhecimento, para prover um *setting* especial para uma aluna com dor de crescimento<sup>68</sup>, foi de uma colaboração preciosa, pois os colegas perceberam o quanto gestos pequenos podem ser ótimos provedores de confiança e amadurecimento para os alunos.

Introduzir as histórias de leitura com personalidades com algum destaque na cultura preparou o campo para a compreensão de que a trajetória de vida independe se a pessoa é rica ou pobre, não tem a ver com classe social e sim com percurso humano. Os professores puderam refletir a partir das diferentes histórias que deram base para novos modos de encarar o que é ensinar e o que é aprender a ler e poder continuar lendo pela vida afora. Freire aprendeu a ler no chão e foi um grande educador, Freud lia a Bíblia e foi um homem da ciência, Saramago tinha mãe analfabeta e foi prêmio Nobel em Literatura. Quantas surpresas!

O propósito foi usar as histórias como meio para compreender a provisão do ambiente que pode facilitar a leitura dos alunos. Alguns alunos fizeram referência explícita à presença humana de pessoas significativas em suas breves histórias sobre a aquisição da leitura, outros não deixaram tão clara essa presença. Algumas escritas foram usadas para exemplificar aqui, mas os professores leram todas na reunião.

---

<sup>68</sup> Cólica menstrual.

A primeira é a de um menino da quinta série: *Estava em casa em 2005 tentando ler a lição, mas eu não sabia ler aí minha mãe me ensinou, mas demorou um pouco porque pra mim era difícil de mais, mas com o tempo eu aprendi.* A história dele é datada no tempo, o ano de 2005 e, em seu ambiente familiar, ele experimenta dar conta de ler uma lição. A mãe, acompanhando a necessidade do filho, vem em seu auxílio e o ensina. Ele assinala a passagem do tempo como importante para que a leitura deixasse de ser tão difícil.

A segunda é a escrita de um aluno da sétima série: *Eu aprendi a ler com 5 anos no pré, lembro que tinha inveja dos colegas que já sabiam, mas com um pouco de esforço eu consegui, lembro que eu fiquei muito feliz quando consegui soletrar a palavra bola, foi um dia muito especial pra mim.* A aprendizagem da leitura pode acontecer no pré e a inveja é um sentimento que pode ser mobilizador da vontade de adquirir aquilo que o outro tem e a pessoa não. Neste caso, a inveja da capacidade de ler dos outros colegas levou-o à leitura. O esforço pessoal ajudou-o em seu objetivo e foi coroado pela felicidade que sentiu ao ler a primeira palavra, transformando esse dia em algo especial para recordar.

Outra é a de um menino de 14 anos, cursando a oitava série: *Eu aprendi a ler na 4ª série.* Essa breve história chamou muito a atenção dos professores. Constataram que ele aprendeu tarde para o que se espera na escola formal, mas isso não o impediu de ir vivendo a escolaridade até a quarta série, ano em que aprendeu a ler. Uma conversa com ele poderia enriquecer como foi essa experiência, assistindo às aulas sem saber ler. Detalhes que só ele poderia contar, como aconteceu e como se sentiu ao se descobrir leitor.

A última a ser comentada aqui foi escrita por uma menina, 13 anos, da sexta série: *Aprendi a ler com 3 anos, na minha casa, eu pegava jornal e revista e ia lendo.* Essa menina narrou algo raro de acontecer, a leitura aos três anos, parecendo ser mais fruto de sua imaginação do que da realidade que viveu. A menina aprendeu muito cedo para os padrões de nossa sociedade e cita a sua casa como o espaço em que isso se deu. Fala em primeira pessoa - *eu pegava jornal e revista e ia lendo.* Não fez referência a quem a ensinou. Aprender por meio de jornal e revista não é comum, mas desperta a curiosidade do pesquisador que está fazendo um estudo a respeito das condições que podem facilitar a aquisição da leitura. Conversar com essa aluna e ajudá-la e rememorar essa história seria uma possibilidade interessante de dar continuidade às escritas da aluna.

Essas quatro histórias mostram provisões e percursos de aprendizagem de leitura completamente diferentes e que culminam com a possibilidade de ser leitor. A presença de uma mãe atenta à necessidade do filho, o sentimento invejoso da capacidade de ler dos outros, a série em que acontece a leitura ou a precocidade em que se pode ler são elementos que assinalam que o processo de leitura não precisa acontecer da mesma forma nem na mesma época para todos. No lar, na escola ou na interioridade de si, qualquer um desses espaços pode ser o lugar onde a leitura pode começar a acontecer, só que ela não se dá do mesmo jeito para todos, ainda que o espaço seja o mesmo.

O Quadro 7 contém a transcrição das histórias escritas pelos alunos. É um material ilustrativo, ao mesmo tempo em que traz elementos para se pensar a diversidade da capacidade de ler e o que pode provê-la. As linhas em branco são as respostas deixadas sem responder pelos alunos.

#### Quadro 7 - Síntese do *Aprendi a ler...* dos alunos de quinta a oitava séries

5ª série

Foi na escola com a professora.
Eu aprendi com 5 anos na escolinha.
A primeira palavra que eu li foi no prezinho foi macaco. Eu só sabia o alfabeto, a professora foi falando m, a, c, a, c, o aí eu entendi que era macaco. Aí depois eu fui aprendendo mais palavras. Eu passei de ano aí eu fui para a primeira série aí eu já fiquei melhor de ler eu fiz prova fiz tudo aí e eu fui passando de ano e foi indo.
Aprendi a ler em casa enquanto estava vendo um livro com figura.
No pré, com 6 anos não lia coisa com coisa, mais fiquei feliz ao decorrer de 7 meses fiz 7 anos, e comecei a ler melhor.
Aprendi a ler quando tinha 5 anos de idade. Aprendi a ler com a ajuda da minha mãe, sempre quando eu chegava da escola já pegava o livro e já começava a aprender e fui aprendendo aos poucos, e hoje sei ler muito bem e rápido ...
Na 1 serie quando eu estava no reforço de português.
Eu aprendi a ler na escola e na minha casa quando aprendi era difícil no começo mais fui me adaptando no meu interesse em escrever cartas enfim aconteceu na escola.
Não sei não lembro.
Eu comecei a ler foi no prezinho.
Aprendi a ler na 1ª série, a minha mãe trabalhava e não tinha muito tempo para me ajudar a aprender a ler, e meu pai teria que dormir para a noite ir trabalhar. Então minha prima Juliana me ensinou a ler eu comecei com algumas palavras e a juntar e saber os nomes das sílabas ...
Eu comecei a ler foi na primeira serie aí eu fui desenvolvendo aí hoje eu consigo ler quase direitinho eu tenho pouco dificuldade em alguns lugares.
Eu aprendi a ler na 1ª série porque eu vi mãe lendo e eu me interessei para ler.
Eu aprendi a ler vendo revista e livro.
Eu aprendi a ler na 4ª serie e eu fiquei meio com vergonha de ler na frente. Os meus amigo só davam risada.
Eu comecei a aprender as palavras na 1º serie na 2º serie eu já comecei a ler na 3º serie já aprendi a ler de vez por que eu treino em casa com minha mãe.
Estava em casa em 2005 tentando ler a lição, mas eu não sabia ler aí minha mãe me ensinou, mas demorou um pouco porque pra mim era difícil de mais, mas com o tempo eu aprendi.

Eu aprendia a ler eu tinha 7 anos foi difícil de aprende e foi a minha mãe e meu pai que me ensinou eu a ler foi um livro de português ela lia e eu continuava e foi indo eu aprendi a lê graças ao meu pai e a minha mãe que eu aprendi a lê.
Eu aprendi na escola na 1ª série A professora mim ensinou o alfabeto as vogais as sílabas e pediu para mim ir lendo devagar e juntando as sílabas e formando palavras.
A primeira coisa que eu li foi um jornal quando eu era pequena e uma revista e eu tinha 4 anos.
Eu aprendi a ler com a minha mãe e depois eu fui aprender mais na escola.
Quando fui a escola a professora me deu um livro e começou a falar para eu dizer as palavras e assim aprendi a ler.
Eu aprendi a ler na 1ª série foi assim a minha
Eu aprendi a Ler na 2ª série o meu irmão falava que era só junta a Letra que você consegue a palavra e foi assim que aprendi a Ler.
Meu pai foi minha ajudando eu aprendi com 6 anos Foi antes de eu entrar no colégio meu pai me ensinou o alfabeto as vogais consoantes e falou para mim ir juntando as sílabas e falar o que entendeu.
Eu aprendi a ler aos 8 anos eu estava na 2ª série quando a professora falou para mim ler um texto comecei a sílabas, depois as vogais e depois as consoantes fui juntando tudo e foi aí que eu aprendi a ler.
Eu aprendi a ler com 5 anos na escolinha.
Eu aprendi a ler com 6 anos porque foi quando entrei para 1ª série.
Eu aprendi a ler com meu irmão ele ficava lendo historias para mim e depois ele falava que tinha que ler juntando as letras e ai depois de uma semana eu aprendi a ler
Eu aprendi a ler minha mãe mim ensinou a ler ir eu vir aprender mais na escola ai eu não sabia ler antes.
Eu aprendi a ler com 6 anos de idade eu ficava tentando ler gibi ai depois eu fui conseguindo a ler umas palavras ai depois eu consegui a ler foi assim que eu aprendi a ler.
Na primeira série O professor trouxe uma caixa cheia de letrinhas e deu uma folha para cada um ai montamos um grupo. Ai eu fui montando palavras colocando no papel e ao mesmo tempo lendo. E foi assim que eu aprendi a ler. As vezes a minha mãe me dava um peteleco...
Não lembro
Eu aprendi a ler na primeira série com sete anos e vi aperfeiçoar na quarta série
Aprendi a ler com 7 anos e escrever com 5 anos.

6ª série<sup>69</sup>

Aprendi a ler em uma escola particular com uma professora chamada Luciana, foi de repente comecei a juntar as sílabas e comecei a ler.
Foi no pré não lembro como foi.
Eu na 1ª série mais antes disso no Almirante Barroso, foi logo no começo do ano
Da terceira a quarta serie.
Eu fui pra escola e aprendi a ler.
Sim. No pré aprendi a escrever e ler.
Eu aprendi a ler desde o presinho quando o meu irmão de 13 anos lia alguma coisa eu repetia ai eu fui a prendendo.
Eu aprendi a ler com 3 anos mas não sei como eu aprendi.
Na segunda serie (2º) aprendi a ler com a professora Maria Cristina, ela me ensinou a ler em um livrinho de 1ª a 2ª serie.
Aprendi a ler na terceira serie com minha professora e treinando todo dias em casa ate a quarta serie já sabia a fazer redação e ler e escrever e ate a 5ª já sabia a fazer texto ler e escrever como estou fazendo agora.
Aprendi a ler por volta de 6 anos de idade onde apenas sabia ler algumas palavras. Desde hoje consigo ler muito bem, porque eu tenho auto-estima e força de vontade não só pela leitura como na vida também eu levo isso.
Eu aprendo com primeira seres. Acontece que eu fui juntado as palavra
Eu aprendi a ler na 1ª série com a ajuda da minha professora
Tudo começou com o alfabeto La no prezinho depois do prezinho veio a primeira série e eu já sabia ler um pouco, comecei a saber ler no 2º ano do prezinho com o alfabeto silabas por silabas e assim foi indo até hoje.
Eu aprendi a ler com 8 anos aconteceu como eu peguei um livro e comecei a juntar as sílabas e li

<sup>69</sup> As linhas em branco expressam as respostas em branco dos alunos, o que não aconteceu na quinta série, pois todos contaram algo.

juntando as sílabas.
Aconteceu quando a professora me ensinou a ler e na segunda a escrever fazendo cruzada na 1ª série eu aprendi a fazer abecedários e etc...
Foi
Aprendi a ler quando estava saindo do pré, já sabia ler algumas palavrinhas só (bola, bolo, zebra, etc.), fui aprender a ler mais palavras no 2º bimestre da 1ª série.
com 7 anos, na primeira série foi muito legal no começo, mais agora não ligo muito, mais é sempre bom ler.
Com 7 anos de idade foi difícil pois tinha muitas dificuldades na escola.
8 anos desde quando eu comecei a me interessar e gostei
Eu aprendi a ler na 1ª série lendo história em quadrinhos
Eu aprendi a ler na 1ª série com 6 ou 7 anos de idade.
Quando minha mãe quando ela escreveu em uma folha e mandou eu juntar as sílabas
Eu aprendi a ler na primeira série com 7 anos.
Fui lendo cartazes na rua com a minha pouca experiência em juntar letras
Aconteceu juntando as palavras que forma uma palavra. Exemplo: bola, bolo, vaca e faca etc.
Eu aprendi a ler quando eu tava na 1ª série e minha professora ensinava as palavras e a gente foi a aprendendo e também ela dava muito livro pra gente ler.
Eu aprendi a ler, eu pegava muitos livros pra ler a minha mãe tomava minha leitura. E foi aí que eu aprendi
Na escola, apesar da dificuldade do esforço e dedicação a gente chega aonde a gente quer e foi passando por dificuldades acabei lendo
Aconteceu na 2ª série comecei a ler e escrever com 7 anos sou muito feliz porque eu sei ler e escrever e não tenho problemas pretendo terminar para eu ser alguém.
Eu aprendi a ler na 1ª série com a ajuda da minha mãe e da minha tia.
Eu aprendi a ler na 2ª série.
Na 1ª série, minha família e minha professora me ensinaram.
Mas no começo foi difícil mas foi ficando mais fácil.
Eu aprendi a ler com 7 anos minha vó que mim ensinava e na escola também
Com 7 anos, na escola e em casa, com a ajuda dos professores e dos meus pais.
Eu aprendi numa escola chamada Miguel Roque com uma professora muito legal chamada Juliana e foi assim que eu aprendi a ler foi na 2ª série aprendi a ler.
Eu aprendi a ler vendo livros e revistas, só olhando as letras e as figuras do livro.
Quando entrei na escola e comecei a ler revistas animadas livros a mexer em computador porque querendo ou não eu tinha a consciência que queria ser alguém na vida.
Não sei.
Quando eu estava na 1ª série, foi difícil mais a minha família pegava no meu pé.
No presinho, começando do a – e – i – o – u, depois do ba – be – bi – bo – bu, assim fui lendo livro, revistas, jornais, etc...
Indo para escola, no presinho
Eu aprendi a ler quando tinha 6 anos e foi muito legal e eu tava lendo um gibi.
Eu aprendi a ler lendo histórias e juntando as palavras.
Aprendi a ler quando eu tinha mais ou menos 5 anos e eu gosto muito de ler mais as vezes da aquela preguiça mais realmente eu gosto.
Eu comecei aprender primeiro o A-E-I-O-U, depois o abecedário e assim comecei a ler.
Não mi lembro

## 7ª série

Eu aprendi a ler com 5 anos no pré, lembro que tinha inveja dos colegas que já sabiam, mas com um pouco de esforço eu consegui, lembro que eu fiquei muito feliz quando consegui soletrar a palavra bola, foi um dia muito especial pra mim.
Eu aprendi a ler com 7 anos de idade
Aprendi a ler quando tinha 5 anos, eu acho que estava no jardim 3, a tia da escola, Fani, uma das professoras mais queridas que já conheci, me ensinava muitas coisas, o alfabeto, o som das letras, e em casa, meu avô me ensinava mais ainda. Juro que é verdade, a partir do dia que comecei a aprender a ler, em uma ou duas semanas já lia e escrevia muito bem.

Eu aprendi a ler aos oito anos, quando a professora na outra escola que eu estudei passou um papel como o be-a-bá e eu levei para casa e todos os dias eu lia e também pedia ajuda a minha mãe pois também aprendi com ela a ler e a escrever.
A eu tava em casa, nessa época eu tinha 6 anos eu tava na 1ª série, e eu peguei um livro e comecei a juntar as letras e ai eu comecei a ler.
Aprendi a ler com 6 anos na escola Almirante Barroso, e primeiro aprendi o abecedário e juntando as letras comecei a ler, mas antes de conseguir ler achava muito difícil.
Aprendi a ler na 1ª série juntando todas as letras
Eu aprendi a ler na minha casa tentando, ai depois comecei a estudar na 1ª série ai foi que consegui ler juntando sílaba com sílaba, depois disso comecei a ler, normalmente.
Na escola e também treinava a leitura em casa com meus pais, mas eu aprendi a ler com mais ou menos 6 ou 7 anos de idade.
Eu aprendi a ler na 1ª série juntando as letras.
Eu aprendi a ler com 7 ou 8 anos eu juntava as letras tipo eu pegava um livro e se tivesse escrito um exemplo caminhão eu juntava c com a e dava Ca ai eu fui estudando ai foi assim que eu aprendi a ler.
Me lembro que aprendi a ler com meus pais com 4 anos de idade.
Aconteceu de eu ler no computador
Não lembro
Eu aprendi a ler com 8 anos na minha outra escola no Almirante Barroso e aprender muitas coisas La na minha escola e aqui estou aprendendo um pouco mais do que lá lá era pesado e bagunceiro aqui não mais tranquilo e só o que tenho para falar
Na escola e em casa lendo livros na escola e em casa com meu pai mais aprendi mais em casa com a ajuda do meu pai.
Aprender a ler na 3ª série e a escrever aconteceu que eu fui formando palavras e juntando sílabas.
Eu aprendi a ler na escola E.E. Almirante barroso aprendi na 2ª série.
Antes de entrar na 1ª série minha tia me ensinou a ler mas eu lia algumas cosas. Mas aprendi melhor quando entrei no ensino fundamental.
Aprendi a ler na 1ª série
Eu estava em casa eu e minha mãe estávamos estudando em casa e então ela me explicou como juntar as letras e depois de alguns treinamentos consegui ler pela primeira vez sem ajuda. A primeira palavra foi CASA, pelo que eu me lembro.
Eu fui aprendendo com o abecedário eu fui juntando e foi assim.
Quando tinha 6 anos no pré daí comecei a praticar e aprendi a ler e na primeira série desenvolvi e melhorei minha leitura.
Eu tava lendo dêz da memória.
Na 1ª série eu já sabia ler um pouco, pois aprendi no pré, mas eu contava muito com a ajuda de meus pais e uma amiga que já era grande e me ajudava bastante. Então saí da 1ª série sabendo ler e escrever hoje meus colegas adoram a minha leitura.
Não me lembro.
Aprendi na primeira série.
Aconteceu na escola com os meus professores, e foi muito divertido, porque eu estava aprendendo a ler e escrever e por isso que eu gosto de ler porque ler me faz bem, e ajudo ainda muitas pessoas que tem dificuldade de ler, aquelas pessoas que problema de visão não podem ler.
Aconteceu quando a professora pediu para ler um livro da cigarra e a formiga e eu não conseguia então a professora pediu pra mim leva o livro pra casa ai eu fui treinando até que eu conseguir a ler.
Eu aprendi a ler com 4 anos. Minha mãe ia viajar, meu pai também, então tive que ficar em uma escola de hospedagem de tempo provisório. Lá todos sabiam ler e eu tinha muita dificuldade, então uma moça sentou ao meu lado e com a paciência dela e o meu esforço, eu consegui, é claro que não foi de uma hora pra outra.
Eu aprender a ler aos 7 anos de idade quando comecei a estudar com ajudar dos meus pais e do meus professores, pois hoje sei ler e quero continua aprendendo muito.
... no prezinho, talvez um dos primeiros, acho que ler não é uma dificuldade e sim códigos que passam pela mão e a gente interpreta.
Eu aprendi a ler na 2ª série com ajuda da minha professora Nance. Ela comprou o caderno especial para aprende a escrever.
Eu aprendi a ler com os meus 7 anos na 2ª série com minha professora Ana Maria ela mandou eu treinar com gibi eu so daí quando eu comecei não parei mais até o aqui eu lia gibi
Aprendi a ler e escrever com 6 anos de idade na creche do: CCI. Centro de Convivência Infantil.
Eu aprendi a ler quando a professora me ensina

8ª série

Não lembro.
Não lembro quase nada de quando aprendi a ler, eu tinha mais ou menos 4 ou 5 anos só me lembro de estar com um livro que era do meu irmão e lendo ele.

Eu acho que foi na 1ª série, quando eu tinha mais ou menos 7 ou 6 anos.
Bom, não me lembro, mais acho que foi na 2ª série, que na primeira série a gente aprende a escrever direito aí na segunda a gente aprende a ler.
Eu não lembro como aprendi a ler e nem como aconteceu mas imagino que tenha sido uma professora.
Eu aprendi a ler porque eu achei bom e é bom ler tem pessoas que não gosta de ler mais eu aprendi a ler porque eu peguei uma revista e foi aí que eu comecei a ler tudo que me interessa.
Eu aprendi a ler no prezinho quando eu era pequeno, também meus pais me ajudaram, eu me empenhei em aprender me esforcei e hoje to aí falo um português bom sei ler bem e etc.
Eu estava na 3ª série e comecei a juntar as letras e foi assim que comecei a ler e aprendi.
Não lembro como aprendi a ler.
E aprendi a ler na escola mais também, quando o meu pai compro um computado. Ai eu ai eu tava aprendendo a mexer no computado e você aprende usa ele.
Aprendi a ler porque insisti nas letras, quando eu comecei a ler eu passava nos lugar e olhava aquelas letras e ficava traduzindo a quilo que estava escrito num momento eu até gostava mas foi passando os anos, ai a coisa mudou já não olhava mais como devia antes para as letras. Mais pra fala verdade eu não sou muito chegado em ler não.
Na 7ª serie a professora me chama na frente da sala e começa a me ensina a ler.
Foi na primeira serie quando tinha que a juntar as letra.
Eu aprendi aler com 5 anos no prezinho a professora ensinava todo mundo um de cada vez ela ficava do meu lado e começava a me ensina a ler.
Eu aprendi a ler, na segunda serie por que eu não frequentei o, prezinho por que não tinha, vaga.
Quando eu tinha uns 5 ou 6 anos na cidade em que eu nasci, foi a minha vó que me ensinou a primeiras letras depois eu aprendi ler corretamente na escola.
Não lembro muito bem como aprendi a lê, mas quando era pequeno gostava muito de ler revista em quadrinhos e alguns livros. Mais ao passar do tempo fui relaxando na leitura mas agora pra mim ler livros quadrinhos é meio difícil mas se me interessa eu leio.
Putá, agora tu me pegou. Se bem que eu não consigo lembrar o que almocei, mas mesmo assim, não lembro quando comecei a ler.
Eu aprendi a ler na 2ª série na escola Ressurreição.
Eu aprendi a ler na 3ª serie na Escola Nelsom Fernandes, em quanto eu estudava lá na Nelsom Fernandes o ensino e bom de mais.
Na pré-escola, minha professora forçava bastante todos os alunos. Lá nós tínhamos um tapete com plaquinhas com desenhos, e plaquinhas com letras que formavam o nome da figura. Já sai da pré-escola lendo e escrevendo muito bem.
Eu aprendi a ler juntando as palavrinhas por exemplo ma-ca-co eu juntava tudo acho que eu tinha uns cinco anos era baixinha e magrinha.
Não lembro muito, lembro que foi na 3 série.
Eu aprendi a ler quando eu estava na creche, uma professora muito ótima me ensinou.
Eu aprendi a ler quando eu tinha 5 anos eu já tava na escola no 1 estagio e eu já sabia ler
Não lembro.
Eu aprendi a ler na escola mas eu não lembro como aconteceu.
Quando eu era pequeno errava a palavra mas continuava tentando até conseguir mas pelo que eu me lembro eu tinha 4 anos.
Aprendi a ler na 2ª serie, não lembro como.
Que eu me lembre foi no pré. Na escola ursinho pimpão, a professora da minha escola ficava treinando com as crianças da minha sala e todos aprenderam a ler.
Que eu me lembre eu aprendi a ler em casa eu ia entrar na 1ª série.
Em casa, com meus pais ou na escola.
Aprendi quando eu tinha 4 anos no prézinho aprendi a ler com minha professora, ela ensinava o clássico "abc" depois ela ensinou a ler as letras logo depois para junta las e fazer uma frase para poder ler depois. Não lia perfeitamente pois lógico, eu era pequena e não tinha muito conhecimento sobre isso.
Minha mãe que me ensinou em casa.
Em casa, com a minha irmã e minha mãe me ensinando. No começo foi bem difícil, pois eu não conhecia as letras do alfabeto.
Eu aprendi a ler deste da terceira série a escreve e a ler da escola da terceira serie.
Aprendi a ler na 2ª série quando aminha professora estava ensinando a sala.
Quando ainda estava no pré. Nos fazíamos atividades usando a junção de 2 ou mais letras e assim eu aprendi a ler.
Eu aprendi a ler na 4ª serie, porque a professora era muito brava.
Aprendi a ler na 4ª série, como aconteceu. A professora separo um grupo de alunos e ensinou um pouco de cada coisa.
Aconteceu na terceira série eu aprendi a ler e escrever na primeira série.
Eu aprendi a ler na 4ª serie.
Lendo tudo que eu via, tentando ler tudo que via até eu conseguir, também lendo revistinhas, gibis, e livrinhos de contos de fada. Aprendi na escola, porem reforcei em casa com a minha tia.

Acho que comecei a ler na 1ª série, dêis de então sempre gostei de ler livros, gosta de ler e de escrever também. Pois a leitura trás conhecimento ela nós envolve pois para ler uma reportagem, para chegar há um determinado lugar e pegar ônibus e preciso saber ler.
Aprendi a ler quando tinha 6 anos, estava na 1º série e tinha um pouco de dificuldade no começo e por isso não gostava muito de ler.
Na segunda serie com a professora Maria Eduarda na Almirante Barroso e foi muito legal pra mim.
... por curiosidade e por incentivo dos familiares, começando com livros infantis, e aumentando o tamanho dos livros.

Alguns alunos contaram como foi difícil aprender a ler - leva tempo, não se aprende de qualquer um, nem em um único ano e, às vezes, é preciso muito mais tempo que aquele definido para a maioria das pessoas pelas estatísticas ou tabelas de desenvolvimento. Os professores surpreenderam-se com as histórias, em que a aprendizagem de leitura aconteceu na quarta série, ou que um aluno pode saber ler e não querer mostrar ou não ter oportunidade para mostrar, o que seria pior.

Uma professora, em reunião anterior, reclamou que não tinha acesso à ficha dos alunos, o que era uma reivindicação à coordenadora, pois queria conhecer de onde vinham os alunos e outras informações que faziam falta para ela. Descobriu, após ouvir a apresentação das histórias contadas para a pesquisa, que poderia pedir aos alunos que contassem, eles mesmos, a história de sua escolaridade, em um trabalho em grupo, disse que faria isso em breve. Poderia perguntar a eles o que sempre quis saber, mas se sentia dependente de uma ficha e não enxergou a possibilidade da narrativa ser feita pelo próprio aluno, o personagem da história. Disse que muitas fichas caíram a partir daquelas reuniões.

Encerrei a reunião apresentando o pensamento de Fernández (2001b), uma psicanalista e psicopedagoga que cuida dos processos de ensino e aprendizagem das pessoas. O aluno necessita criar uma história para si mesmo, pois um sujeito autor dá sentidos e significados ao mundo, ao mesmo tempo em que dá significados e sentidos para si mesmo, e pode transformar o que relata em memória humana. Ser o biógrafo de sua história para construir um passado, para se apropriar de quem foi sendo até o momento em que é história por si mesmo. Narrar a si mesmo como autor de si, tendo elementos dados por outras pessoas, como imagens, recordações da infância, fotos, canções, lugares importantes, entre outras coisas. O contato com a história biográfica pessoal abre possibilidades de se reconstruir o passado e de reencontrar aspectos esquecidos ou potentes da própria vida. Rememorar situações passadas traz elementos para refletir os efeitos da história no processo de



constituição do ser humano e do leitor. Analisar as histórias dos alunos em geral, ou de cada série, ou só das meninas, daria outra ou outras pesquisas...

Os atores coadjuvantes encerram essa discussão. Observei a importância que dão à escola: Fábio - que sabe ler e deixa exclusivamente para quando está na escola a possibilidade de ler e estudar; Guto - que não consegue ler, mas copia tudo, presta atenção às aulas, não falta e nem perturba a turma; Dora - que fica indignada por seus professores faltarem tanto e ter que sair mais cedo. Essas faltas deixarão marcas diferentes em cada aluno e influenciarão seus percursos escolares.

Fábio interessou-se pelo livro que lhe apresentei, mas não para lê-lo em casa, como tentei sugerir. Talvez se a biblioteca funcionasse nos horários em que há falta de professor, seria a oportunidade esperada por ele, pois "ler e estudar, só na escola". O fato de sua turma ficar sem aula em vários momentos leva-nos a pensar que a continuidade de ser aluno estudioso - leitor - é interrompida no espaço escolar. Os professores faltam e alguns alunos deixam de estudar, deixam de ler - perdem algo, perdem o fio da meada de sua continuidade de ser aluno. Os professores faltam às aulas e não há como substituí-los nessa escola. Os alunos são deixados no pátio e nota-se com isso a falta da provisão ambiental da escola, que rompe o *setting* escolar, gerando insegurança no aluno, que fica largado e sem um acolhimento promovido pela escola. Pode-se pensar que, de um modo geral, sentem-se abandonados porque foram realmente abandonados.

Guto copia tudo e não lê o que copia. Desenhou um livro que não dava para ler - o texto estava borrado - e ele o transformou em papel para o lixo. Guto foi sustentado no espaço potencial e desenhou uma história em quadrinhos. Ele mostrou que precisa de tempo e espaço para se arriscar a ler. Ao encontrar um ambiente em que o tempo para ler foi estipulado por ele, experimentou sua leitura em estado latente e começou a acreditar que poderia ler como os outros. Guto contou, em seu idioma pessoal, as relações familiares de um filho, seus pais, e irmãos. O que comunicava Guto com essa história? Questões familiares o preocupam, o pai tem um filho, se a mãe gosta do filho os irmãos gostam. O filho olhava as ovelhas e cuidava do pai - uma imagem que veicula um tipo de filho que cuida do pai e do que poderia ser o sustento da família.

Um encontro humano forneceu possibilidades de escolha e contato com o seu si mesmo e foi possível a ele, por meio de um objeto da realidade compartilhada - o livro de contos bíblicos -, experimentar para o seu si mesmo aquele aspecto do *leitor*

fluyente que ainda não aconteceu. Guto entrou em contato com a angústia da situação, mas recebeu sustentação – *holding* – para enfrentá-la. Ela foi compartilhada e ele pôde experimentar continuidade no tempo e no espaço, colocando em trânsito a sua possibilidade de ser e de ler. Guto relacionou-se com um objeto real – as palavras ou o texto escrito. Foi capaz de ler na presença de alguém, o que lhe deu confiança e poderá tentar outras vezes, até que possa compreender a dinâmica da leitura e consiga ler sozinho.

Guto mencionou a aula de história, que contava sobre os judeus – o preconceito racial - e me lembrei do filme *Escritores da liberdade*<sup>70</sup>, em que a professora, para motivar a leitura de alunos que não tinham costume de ler, escolheu uma história baseada na realidade - *O diário de Anne Frank* - e eles começaram a encontrar sentido na leitura e no estudo mais profundo de temas como o preconceito – um tipo de experiência vivida por eles. Quanta coisa dá para prover, por meio da leitura, para Guto e outros adolescentes como ele.

Guto contou que frequenta uma instituição evangélica - ensina artesanato e lê a Bíblia. As políticas públicas relacionadas ao terceiro setor auxiliam a família de Guto a prover um ambiente alternativo para a sua educação de menino carente, como nos assinalou Dadico (2006). A provisão, nesse caso, apresentou falhas, uma vez que Guto não se sentiu seguro para mostrar que necessita que o ensinem a ler, então escondeu que não sabia e vai fingindo na escola e na instituição. Guto experimentou o acesso à sua capacidade de ler e por conta própria deixou de ir aos encontros, mas sabia que eu estava lá, esperando por ele, caso quisesse ir.

As experiências vividas no encontro com a psicóloga deixaram suas marcas. Os alunos puderam ser eles mesmos e fizeram escolhas sozinhos, ao mesmo tempo em que foram acompanhados em suas buscas por um outro que sustentava essa criação e essa construção de tempo e espaço dentro de si. A cultura ajudou com suas histórias e trouxe os elementos para veicular os saberes esquecidos e cheios de sentidos pessoais.

*Os três porquinhos* vieram para ajudar Edu a enfrentar o desafio em seu processo de desenvolvimento – as diferentes fases que terá que passar para crescer. Edu elaborou, ao lado de uma pessoa, a busca por sustentar a própria leitura que, sem o apoio de um *setting* especial, teria deixado o livro cair, fora de seu alcance.

---

<sup>70</sup> Lagravanese (2007).

*Mônica e Cebolinha* e depois *Davi e Golias* juntaram-se a Guto para ajudá-lo a compreender que algumas relações necessitam de força para que aconteçam. Será preciso descobrir e usar a força pessoal que a Mônica e o Davi encontraram e trazem com eles. É preciso ser forte e ter força para “ler” a ausência de um pai como provedor na formação de um filho, que ainda depende do ambiente – pai -, para algumas coisas.

A *Bela e a Fera* acompanharam Dora – o nome da princesa dado pela mãe - para que ela possa encontrar respostas para o momento em que vive - a adolescência -, em que sonha encontrar um príncipe, um namorado, para dançar e se divertir. Uma adolescente que expressa por meio de seu desenho um leitor – de cabelo em pé – longe e de costas para a obra que acabou de criar.

Os *super-heróis* foram convocados a ajudar Fábio, que foi elaborando seu desenho, ao mesmo tempo em que elaborava coisas de seu si mesmo. Fábio foi modificando a postura do rapaz de 18 anos – seu futuro próximo? Só sossegou quando pôde sentar e descansar para ler situações que talvez enfrente em seu processo de crescimento: tiroteio, esportes, crimes e as fofocas.

Muitos foram os temas que surgiram ao longo dessa relação com as pessoas do colégio e com o próprio espaço escolar e que poderão servir como material para mais discussões nas reuniões de HTPC: a dinâmica dos encontros entre professor e alunos pautada na ética humana, ou a provisão de um ambiente facilitador sem descartar que aprender é difícil e viver também é, ou o problema dos materiais pedagógicos - objetos intermediários facilitadores do ensinar e aprender, ou re-ativar uma biblioteca, permitindo e incentivando o acesso ao acervo da cultura, ou motivar que leiam e estudem em casa, promovendo o gosto pelo conhecimento...

É preciso lembrar que a constituição do ser humano como leitor torna-se possível, se ele quiser ler, e somente por meio do encontro com outro humano, que lhe assegure que ele pode ser um leitor. Todos nós, como Edu, Guto, Dora, Fábio, alunos e profissionais das escolas necessitamos de um ambiente humano que nos dê segurança e acolha nossas dúvidas sobre o que é a vida e o viver, sobre o que é o ensino e o ensinar, sobre o que é aprendizagem e o aprender e sobre o que é a leitura e o ler.

A rotatividade da equipe e a falta dos professores no cotidiano da escola são fatos importantes a serem discutidos, pois quebram a continuidade dos acontecimentos na escola, afetando as pessoas que participam dela, e a

continuidade é uma necessidade da vida humana. Transformação, mudança, novidade, tudo isso é bem vindo, desde que aconteçam de forma ética e consigam manter o mínimo de continuidade na história das pessoas e na da escola. Que o professor justifique sua falta junto aos alunos, que o diretor possa se despedir porque dará seguimento à sua vida em outro lugar, sem deixar a impressão de que abandonou, não deu conta daquela escola maluca, deixando um sentimento de perda para as pessoas que ficam. Professores que faltam, professores e diretores que se transferem de escola, professores que às vezes participam das reuniões, outros que colocam o corpo na cadeira e o espírito sabe-se lá onde... Esses são cuidados que temos que ter com o *setting* escolar.

Um tema que eu não poderia deixar de mencionar a partir das respostas dos alunos ao questionário relaciona-se à escrita. Não foi objetivo desta pesquisa abordar a escrita dos alunos, pois o foco sempre foi potencializar a capacidade de ler. O acesso ao material escrito mostrou o modo como eles escreveram fora dos padrões da nossa ortografia e gramática, o que, a meu ver, precisava ser assinalado. Existem alunos que precisam de ajuda no processo de leitura e existem também alunos que precisam de ajuda com a ortografia e com a estruturação das frases, um compromisso do ensino que não pode ser perdido.

O Quadro 8 apresenta algumas palavras retiradas dos escritos dos alunos das diferentes séries. Essa observação presta-se a ser um facilitador para a apresentação da ortografia para os alunos, assinalando o quanto a língua portuguesa é difícil e cheia de detalhes e que antes do domínio da escrita correta acontecem muitas trocas de letras. A leitura de bons textos ajuda a escrever corretamente.

Quadro 8 - Palavras escritas fora dos padrões ortográficos da língua portuguesa

Emcoamto x enquanto	Aperfeisuar x aperfeiçoar	Conciencia x consciência
Vemdo x vendo	Tercera x terceira	Preguisa x preguiça
Livo x livro	Le x ler	Comesei x comecei
Portuges x português	Premeira x primeira	Lesbo x lembro
Melho x melhor	Jundando x juntando	Papeu x papel
Dificio x difícil	Cilbas x sílabas	Contudado x computador
Adpetando x adaptando	Aprende x aprender	Bagunseiro x bagunceiro
Interrese x interesse	Exforsei x esforcei	Trancuilo x tranquilo
Durmir x dormir	Insina x ensina	Em tão x então
Gosigo x consigo	Conta x quando	Treimando x treinando
Alguls x alguns	Quomessei x comecei	Caderno x caderno

Interecei x interessei	Costei x gostei	Sere x série
Rizada x risada	Apeti x aprendi	
Encinou x ensinou	Insinava x ensinava	
Apredi x aprendi	Poblemas x problemas	
Chudando x ajudando	Predendo x pretendo	

Ao final da pesquisa posso afirmar que todos mudaram um pouco, em algo: pesquisadora, professores, alunos e coordenação... Foi possível mudar, transformar, pensar... Houve escuta e compreensão do percurso feito. Constatei que os alunos leem, não o que os professores querem que leiam. Leem fora da escola, leem o que a mídia apresenta, o que a sociedade de consumo vende, o que as pessoas sugerem, o que tem a ver com a idade deles, o que é proibido pelo adulto. Leem, como todos nós, o livrão<sup>71</sup> da vida.

Os alunos de quinta a oitava séries necessitam do espaço escolar para entrar em contato com a herança cultural acumulada pela humanidade, em forma de conhecimento. Os professores podem e devem selecionar obras do imenso acervo cultural disponível, escolhido especialmente para eles, não como mero cumprimento de um dever imposto e sim por serem as pessoas responsáveis por apresentar esse tipo de material para o aluno em formação. Todos nós, como Edu, Guto, Dora, Fábio, alunos e profissionais das escolas, necessitamos de um ambiente humano que nos dê segurança e acolha nossas dúvidas sobre o que é a vida e o viver, sobre o que é o ensino e a aprendizagem, o ensinar e o aprender e sobre o que é a leitura e o ler. Winnicott (1975d) deixou um conselho a quem se relaciona e educa adolescentes: “por amor aos adolescentes, e à sua imaturidade, não lhes permitam crescer e atingir uma falsa maturidade, transmitindo-lhes uma responsabilidade que ainda não é deles, mesmo que possam lutar por ela.” (p. 198).

Acredito que o pesquisador tem muito a investigar, no espaço escolar, acerca das questões relacionadas ao desenvolvimento das capacidades humanas, em particular a capacidade de ler que, como outros temas, encontra-se em processo de busca de explicações e levantamento de questões. A ciência vem descobrindo muita coisa por meio de suas pesquisas e ainda há muito a ser estudado nos diferentes campos do conhecimento (e do desconhecimento) humano, por isso a importância de uma teoria que abre possibilidades para as lacunas da pesquisa, como a teoria winnicottiana. O caráter crítico e ativo da personalidade de Winnicott ajuda-nos a

<sup>71</sup> “que todos temos diante dos olhos, quero dizer, a vida acontecendo fora dos livros” (Nassar, 1996, p. 27).

ampliar a compreensão da constituição do ser humano e, neste estudo, em seu aspecto como leitor, em uma busca de superar o reducionismo a que ficou submetido o conhecimento psicanalítico e o psicológico.

Os professores puderam entrar em contato com suas potencialidades criativas adormecidas, em um espaço potencial, por meio da problematização dos desafios que enfrentam com os alunos, sejam eles relacionados à leitura ou a outros aspectos do dia a dia escolar. Uma relação inter-humana real, viva e inapreensível pelas palavras, dentro de um contexto de pesquisa, transformou-se em um relato “científico” originado ali. Postura ética, autenticidade nos relacionamentos, flexibilidade para mudar, quando necessário, sem sentir que perdemos alguma coisa, seja ela um objeto transicional, ou uma teoria que nos dá segurança.

Como prover o ambiente para a aquisição da leitura? Quais são as necessidades do professor para que ele possa oferecer o ambiente suficientemente bom de que os alunos tanto necessitam? Como podem dividir com os pais a responsabilidade de incentivar a leitura dos filhos? Winnicott (1961/1996) veio em nosso auxílio, pois se preocupou “com os problemas humanos de crescimento, vida e plenitude” (p. 111) e sempre deixou claro que estava “interessado no desenvolvimento do ser humano, dentro do contexto familiar e social” (p. 111). Enfatizou que “nosso objetivo é mais do que prover condições saudáveis para produzir saúde. Riqueza de qualidade, ainda mais do que saúde, é que fica no topo da escalada do progresso humano.” (p. 64). Não é só de saúde física que o bebê precisa em seu processo de desenvolvimento, e pode-se afirmar o mesmo para o aluno em processo de escolarização – riqueza de qualidade de ensino e experiência, na família e na escola.

Não cheguei a fazer uma devolução aos professores a respeito dos alunos que nomeei de coadjuvantes – o que foi uma pena -, apresentei-os de um modo geral à coordenadora, aos pais e alunos envolvidos. Puderam relatar pequenas mudanças no modo como lidavam com o processo de leitura em casa, mas não viram nenhuma diferença em relação às lições de casa ou estudo. Ler depende de cada um e do que está disponível em determinado momento, é muito mais complexo do que simplificar com um diagnóstico de transtorno de leitura.

O cuidado ético relacionado ao consentimento e à permanência em participar na pesquisa foi assinalado por Cruz (2010), que alerta o pesquisador a “ficar atento

para perceber se as crianças estão confortáveis e interessadas nessa participação ao longo de todo o processo da pesquisa, mesmo que a desistência de alguém não seja conveniente para os seus objetivos.” (p. 15). Guto deixou de comparecer aos encontros até o final, escolheu não ir mais. Minha responsabilidade em relação a ele, sua escola e sua família, demandavam que eu tivesse uma explicação, mas não insisti, respeitei sua decisão e os tranquilizei – *quando ele realmente quiser, ele vai ler*. Um ponto em comum foi o fato de os pais contarem que os filhos chegavam em casa contando sobre os encontros, o que não acontecia antes, pois não falavam nada da escola. Tal atitude expressava o interesse que sentiam por colaborarem na pesquisa.

A pouca participação dos professores contando sua história comunica algo digno de observação, não viram sentido em “historicizar-se” ou em compartilhar suas experiências com os colegas. O excesso de trabalho, a falta de tempo e o esquecimento foram as justificativas dadas. Os professores que participaram foram cumprimentados pelos colegas quando suas escritas foram lidas na reunião.

A diretora e a coordenadora, ao permitirem minha presença ali, mostraram que estão em busca de alternativas para motivar professores e alunos a participarem mais da escola. Observei que o ambiente hostil, burocrático, administrativo, que desumaniza, é mais forte do que as oportunidades de contrapor algo a ele, e é preciso cuidar disso, para que ele não venha a dominar.

A capacidade de ler é uma potencialidade humana, com ambiente hostil ou facilitador. Compreender os diferentes modos de ler, a diferença entre a relação das pessoas com a leitura implica trabalho, estudo, exige discussões e mudanças. Os alunos e profissionais do colégio pesquisado foram co-autores na pesquisa e, por meio do encontro com eles, foi possível delimitar um campo de estudo. Um campo focado, neste momento, nas intervenções feitas nas reuniões com os professores a partir das breves narrativas de seus alunos a respeito de leitura, com o objetivo de dar visibilidade a ela.

É preciso trazer a leitura boa – os clássicos de Aquino - e a ruim para o cotidiano escolar, em pequenas doses, em pequenos textos, que ponha em trânsito pequenas coisas como a relação entre humanos: entrar em contato com a possibilidade de um lar sólido para Edu, um casamento com amor para Dora, super poderes para Fábio, poder pela inteligência e força para Guto. Magia, poesia, aventura, comédia para muitos... Enfim, doses de boa leitura para a direção,

coordenação, professores, alunos, pais, pesquisadores, talvez esse seja o remédio para a leitura.



## Capítulo 6

### Considerando uma finalização

É um insulto doutrinar pessoas, mesmo para o seu próprio bem, a menos que se lhes dê a oportunidade de estarem presentes para reagir, expressar desaprovação e contribuir.

Winnicott

Ao chegar ao final do trabalho, um pedido de Winnicott vem ao meu pensamento: “Oh, Deus! Possa eu estar vivo quando morrer.” (Winnicott, C., 1994, p, 3). Palavras que veiculam a autenticidade de uma vida que valeu a pena ser vivida pela obra que o mantém vivo e ligado a nós. A conclusão deste estudo não deixa de ser uma morte simbólica e quero estar bem viva para atravessar o que me espera, a partir da finalização desta etapa.

A questão da educação escolar é responsabilidade de muitos, não dá para um único segmento, o dos educadores, por exemplo, cuidar sozinho dela. Quando uma coisa é de todos acaba não sendo responsabilidade de ninguém e os educadores deixaram de cuidar do ensino como deveriam, esperando pareceres médicos, psicológicos, econômicos ou outros. Os problemas que acontecem, hoje, dentro da escola, transcendem ensino e aprendizagem, são problemas que violentam as relações humanas e necessitam de cuidados éticos, políticos, de segurança e, principalmente, de resgate de esperança no futuro do ensino, da escola e do ser humano. Por isso a importância das parcerias com entidades como o CRP, AL, OAB, ONGs, entre outras, que possam auxiliar na reivindicação e conquista de políticas públicas para o ensino da leitura, junto aos órgãos governamentais competentes.

A formação do ser humano, deixada a cargo do professor, pode ser enriquecida com as contribuições de Winnicott no que se refere à provisão do ambiente e à possibilidade de ampliar os limites do viver - e do pensar. “O que Winnicott rejeita, nas ciências do homem, são as tentativas de construir sistemas fechados ou de reduzir a vida humana a entidades físicas ou a categorias

quantificáveis.” (Dias, 2003, p. 37). Professores e alunos, como seres criadores e criativos, podem participar mais do cotidiano escolar do que lhes é permitido – tendo algo a acrescentar, se quiserem, a esse processo que vivenciam de forma coletiva, ao mesmo tempo em que se singularizam. Tais contribuições podem trazer condições para a compreensão e oferta de um *setting* confiável às pessoas que trabalham e estudam ali.

Professores e alunos são submetidos a programas que tolem suas potencialidades criativas, que não veiculam nada que os atraia ou encante, levando-os a sentir tédio por ensinar e aprender. O professor precisa permitir que o seu próprio gesto espontâneo e o de seus alunos possam emergir no contexto grupal, favorecendo a criatividade psíquica e a autoria. É preciso evitar a repetição do modelo dado ou imposto pelo professor ou do modelo submisso, que impede professor e aluno de acessarem as suas potências criativas.

Como acontece e quando começa a capacidade de ler de uma pessoa? Pode-se pensar que começa aos quatro meses de gestação, na barriga da mãe, como assinalou Parra (2003)? No momento da concepção como discutido por Wilhelm (1997/2002)? Na leitura do mundo, que precede a leitura das palavras, como afirmou Freire (2006)? Com a “leitura” do rosto da mãe, como afirmou Winnicott (1975)? Ou com outras propostas, que ampliam o que se conhece e o que se desconhece a respeito da origem dessa capacidade de ler e de seguir lendo pela vida?

A leitura do rosto da mãe necessita ser feita pelo bebê como a imagem de si, devolvida para ele como o *Ser* que ele é, o que fica impossibilitado para algumas crianças que leem no rosto da mãe não o *ser* e sim o *fazer*, e com isso passam a ler no mundo a obrigação de atendê-lo. O bebê “lê” o rosto da mãe ou de quem cuida dele e, como criança, adolescente ou adulto continua lendo, ao longo de sua vida, os rostos das pessoas que se relacionam com ele. Um aluno “lê” o rosto de seu professor e o que será que ele encontra? O familiar, o esperado, o novo, o desconhecido, o hostil, o ameaçador, o terrífico, o incompreensível, quem sabe? A professora que vê seu aluno como ele é devolve a este o reconhecimento de sua existência, concede a ele a possibilidade de ele continuar existindo. É um olhar que faz parte do *holding*, que o sustenta e o integra no tempo.

A provisão para ler e a capacidade de ler fazem parte da vida de um ser humano e dependem da cultura – letrada ou não - em que ele vive. O mundo está aí

para ser lido e é preciso aprender e apreender a usar os diferentes recursos para que se possa lê-lo em suas inúmeras versões. Para determinadas crianças, o espaço escolar é o único ambiente em que podem atualizar a capacidade de ler, por meio da simbolização alfabética e do acesso ao conhecimento, daí a importância da escola.

O professor precisa modificar a chatice do cotidiano escolar, oferecendo motivos para que os alunos se surpreendam e sintam curiosidade pelo que trazem, pois na maioria das vezes, são cobrados por aquilo que não leem, pelo uniforme que não usam, pela educação que não têm, pela família que não ajuda. Os conteúdos escolares precisam “evitar a doutrinação ideológica dos alunos, evitando preconceitos de qualquer ordem e cultivando o valor do *sapere aude*<sup>72</sup> (Kant) em cada criança, independentemente do sexo, da classe social (e da origem étnica) e da convicção religiosa.” (Rouanet, 2010, p. 189). A inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino, ao lado do ensino das culturas européia e americana, levou isso em consideração.

Pode-se dizer que a leitura obrigatória dentro do espaço escolar, por meio do livro didático, guarda ainda uma herança de autoridade, o que pode impedir uma relação mais direta do aluno com ela, pois “o livro passa a ser associado a estudo, escola, prova, obrigação, deixando de ser o que o livro poderia e deveria ser: fonte de prazer, passatempo lúdico, busca de saber.” (Rouanet, 2010, p. 192).

A indústria cultural cria realidades para o consumo das crianças, dos adolescentes, dos adultos e dos idosos, induzindo as pessoas a comprarem e a lerem aquilo que tem alto poder de mercado e não o que poderia enriquecer-lhes a experiência de vida. Os alunos deram exemplos disso em suas escolhas de leituras, muito semelhantes. Professores e pais precisam ficar a par e refletir a respeito da leitura que chega até seus alunos e filhos, para trazê-la para a escola e tirar dela o máximo de proveito. Existe um mundo que rodeia os alunos - e a todos nós - e é preciso incluí-lo, para que se possam estabelecer relações entre o conhecimento que ele traz – que faz parte da realidade que todos vivemos - e o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Não se deve substituir a escola pelos meios de comunicação de massa. A relação professor-aluno tem que ser direta e pautada na relação de encontro inter-humano. “Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser

---

<sup>72</sup> Significa “atreva-se a saber”.

tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si. Aliás, a fecundidade didática dos meios técnicos já é dependente da incorporação de significados valorativos pessoais. (Severino, 2008, p. 6).

Este estudo é uma chamada para que a leitura ganhe a devida importância na formação das pessoas, em especial dos alunos das quintas a oitavas séries, como um encontro, como um acontecimento, uma experiência que enriquece e promove o ser e o vir-a-ser humano em sua busca por qualidade de vida. Pode ser uma alternativa para que o professor fundamente o seu trabalho em uma teoria que traga suporte para pensar o cotidiano deste trabalho. Observei que o professor não tem onde se apoiar para dar conta de seu papel profissional, parece perdido em meio a tanta “biologização, naturalização, psicologização e medicalização” do ensino.

Os professores, ao entrarem em contato com as contribuições de Winnicott e com o modo como pude apresentá-las a eles, vislumbraram um caminho a partir do qual podem iniciar um percurso diferente, pautado no que vivem com os alunos e não na burocracia da escola. Um percurso cheio de surpresas, imprevistos, autenticidade nas relações e com uma teoria aberta ao encontro humano.

O psicólogo tem muito a contribuir no espaço escolar e não mais como o avaliador da inteligência do aluno. Contribui promovendo compreensão acerca da constituição, objetivação e apropriação do ser humano. Enfatizando a pesquisa dentro da escola que pode ser revertida a seu favor. Facilitando a provisão ambiental que promove o amadurecimento das relações inter-humanas e a aquisição e desenvolvimento da capacidade de ler. Neste estudo, a leitura ganhou visibilidade como experiência de vida, pois transcende a escola e envolve questões da prática política e da atividade do ensino.

Viver o cotidiano da escola ajudou na criação de alternativas à leitura, como a possibilidade de receber alunos ingressantes por meio de um pequeno texto de boas vindas - uma mensagem de algum herói lida pela diretora ou pela coordenadora. Receber os professores a cada início de ano, por meio de uma pequena história que enfatize a experiência humana ou a relação professor-aluno. Ou, ainda, receber os pais em suas preciosas vindas à escola, por meio de um texto que possa colocar em trânsito a difícil tarefa de conviver com um filho em fase de adolescência.

As intervenções realizadas ajudaram professores, alunos e pais ou responsáveis na valorização de pequenos textos como objeto intermediário de

comunicação entre eles – alguns professores passaram a ter mais atenção ao que leem, podendo dividir isso com alunos, colegas, pais. Os alunos comentaram suas preferências com os colegas de classe e trocaram experiências entre si. Diretora, coordenadora e professores resgataram a leitura não obrigatória e viram as histórias dos alunos como ações criativas, reconhecendo-os como leitores, em diferentes níveis, mas todos com potencial para isso. Pequenos contos e filmes puseram em evidência a potência da tarefa do educador, seja ele pai, professor ou terapeuta.

Políticas para complementar a formação dos professores são continuamente pensadas e apresentadas à categoria, mas será que conseguem prover algo que os ajude a redescobrir o interesse pela própria profissão? O que fica evidente é a necessidade de se cuidar da formação das pessoas, da formação dos profissionais, incluindo nessa discussão o psicólogo, pois precisa receber formação adequada para atuar nas instituições educativas e, entre elas, nas escolas.

A formação dos professores foi a mais cobrada nos últimos anos – a formação continuada - e está muito longe de corresponder às necessidades do ensino do século XXI, que precisa cuidar da formação inicial do professor. Qualquer formação deve considerar as potencialidades humanas que promovem a saúde e enriquecem a vida e não as dificuldades que adoecem e empobrecem o ser humano – professor ou aluno.

Crianças e adolescentes *não leem* o que é imposto ou mal ensinado e fazem *outro tipo de leitura*: a do contexto real - e não do texto obrigatório: a própria solidão e a de suas famílias, a exclusão de seus grupos, o ritmo acelerado da sociedade em que vivem, as diferenças de oportunidades entre as pessoas para o nascimento, para o estudo e para o trabalho, a invisibilidade da história do grupo a que pertencem, o excesso de visibilidade daquilo que não podem ter, a falta de esperança em seu devir, enfim, leituras complexas que fazem dos textos do cotidiano em que vivem e não dos textos de seus livros ou cadernos.

A instituição escolar está em falta com os alunos “A escola, como guardiã do saber, muito bem representada pelos seus professores, não tem levado em conta esses aspectos, tornando por isso a leitura algo pesado e enfadonho, pouco atraente, sendo que a leitura deveria ser algo prazeroso e criativo.” (Adolfo, 2007, p. 29). Existem textos difíceis de serem digeridos pelo conteúdo que abordam – guerra, exploração humana, violência -, mas quando compartilhados com outros podem transformar-se em experiências enriquecedoras. No ambiente escolar, a leitura “é

marcada pela cobrança, muitas vezes desnecessária, sufocando o leitor, com questionários bestializados, resumos que não contêm nada, minimizando grandes obras ou maximizando autores medíocres, anulando dessa forma a realidade dos textos criativos e a sua potencialidade humanizadora.” (p. 29-30).

Os professores, desiludidos com pouca ou nenhuma importância que os alunos dão à leitura, deixam passar oportunidades em que trocas de experiências aconteçam na sala de aula. Os alunos, desacreditados por seus professores e por si mesmos em relação à leitura e aos estudos, têm diante de si um mundo que ainda não está contemplado pela escola – o mundo do computador, da televisão, das animações, das celebridades instantâneas, da cultura de massa, entre outras atrações, que seduzem os alunos adolescentes e pertencem ao mundo globalizado e virtualizado.

A intenção foi dar visibilidade ao tema da leitura, ampliando uma reflexão crítica e retirando do aluno o peso de não conseguir ler. É preciso prover condições para que todas as crianças tenham acesso à leitura e à sua compreensão. Ao responsabilizar a sociedade pelo problema pode-se ampliar e modificar o campo da pesquisa nesta área, pois a sociedade consciente de sua função sócio-psico-educativa-humanizante poderá abrir-se para a descoberta de modos diferentes de ensinar e ensinar a ler. “As forças no sentido da vida, da integração da personalidade e da independência são tremendamente fortes, e com condições suficientemente boas a criança progride” (Winnicott, 1962, p. 63). Essa afirmação deve acompanhar pais, profissionais e governantes, para que a provisão necessária ao desenvolvimento humano de todos possa ser oferecida e mantida, dentro e fora da escola.

Para que o desenvolvimento do aluno, do professor, do coordenador, dos pais aconteça é necessário que o ambiente seja suficientemente bom para todos, garantindo a continuidade de ser das pessoas que participam da escola, sem se sentirem ameaçadas em relação a isso. A possibilidade de continuidade de ser, para o professor, pode ser possibilitada pela segurança que ele sente em sua formação como profissional capacitado a ensinar, no contrato de trabalho que tem e que lhe garante um salário digno, na participação das decisões importantes em relação às mudanças que ocorrem nos programas de ensino dos alunos e na grade curricular pela qual é responsável. Situações totalmente incertas fogem de seu domínio, obrigando-o a se submeter ou a reagir, inibindo seu potencial criativo.

Acredito que são muitos os temas que surgiram ao longo dessa relação com as pessoas do colégio e que poderão servir como material para discussão, como a dinâmica dos encontros entre professor e alunos (marcada pela responsabilidade de um encontro ético), como a provisão de um ambiente facilitador para aprender (sem descartar que aprender é difícil e viver também é), como o problema dos materiais pedagógicos (objetos intermediários facilitadores do ensinar e aprender), como reativar uma biblioteca (permitindo e incentivando alunos ao acesso ao acervo de sua cultura), como motivar que leiam e estudem em casa (promovendo o gosto pelo conhecimento) ...

O conceito de provisão ambiental proposto por Winnicott é atual, merecendo destaque quando se trata de repensar as condições que a humanidade tem, hoje, para se socializar, viver e realizar o seu potencial humano, considerando como humanidade todas as pessoas que vivem no mundo. A provisão ambiental, que traz segurança às pessoas, em qualquer fase da vida, é uma necessidade humana e é a qualidade do ambiente receptivo e acolhedor que conta, para que o desenvolvimento da pessoa possa acontecer de modo satisfatório.

Pode-se constatar o quanto esta qualidade está aquém daquele mínimo necessário para uma vivência digna. Ao darmos uma olhada superficial no panorama do mundo (des)humano de hoje: guerra entre nações, violência nas cidades, seja pelo uso de armas ou pelo descuido com a natureza (que manda o seu recado por meio de tragédias ambientais), insatisfação com o ciclo natural humano (nascer, crescer e morrer ficou abalado pelo pavor ao envelhecimento humano), entre tantas situações que impedem as pessoas de se colocar em processo e poder realizar seu potencial inato por falta de provisão ambiental adequada.

Assim, sem provisão ambiental suficientemente boa, como diria Winnicott, “o novo ser humano não tem qualquer chance”, ou tem pouca chance, ficando submetido ao poder de outros, que nem sempre pensam pelo lado humano da maioria e sim pelo lado econômico da minoria. Para que a chance seja aumentada, a leitura é essencial. Vale lembrar as palavras do ser humano que foi Guevara, um homem que lutou para que o povo pudesse aprender a ler, entre outras coisas, e foram veiculadas recentemente no filme de Soderbergh (2008): “Um povo que não sabe ler é mais fácil de ser enganado” – uma reafirmação da importância de se pesquisar e dar visibilidade ao processo de ensino e aquisição da leitura.

A metáfora da mãe suficientemente boa, para uso na Educação, enfatiza que o professor precisa nutrir alguma expectativa em relação ao encontro com seus alunos, permitindo que eles possam se expressar de modo espontâneo, respeitando os acertos e erros que possam acontecer no processo de aprendizagem e acolhendo seus conhecimentos e desconhecimentos, de forma ética. E que as aulas possam se transformar em experiência para todos que dela participarem e não mero cumprimento de programa ou para deixar o tempo passar.

O professor precisa lembrar-se de que como profissionais “somos chamados a ser confiáveis de modo humano (e não mecânico), a ter confiabilidade construída sobre nossa atitude geral. (Vou presumir no momento nossa capacidade para reconhecer a dependência e nos adaptarmos ao que encontramos.)”. (Winnicott, 1970/1996, p. 88). O professor não tem que ser super-herói e nem máquina, tem que ser humano, para ser confiável e para confiar em si mesmo. Winnicott escolheu olhar para a maneira como praticava a medicina quando a fazia bem, “e não construindo material para remorso.” (p. 89). Nota-se que alguns professores têm pautado o ensino mais no remorso, naquilo que não fizeram ou não deu para fazer, e não na prática que realizaram, pois nem ousam criar algo para ser auto-avaliado como bem feito.

A escola precisa ser um espaço de promoção de saúde e deve oferecer opções à qualidade de vida, incluindo tudo aquilo que leva o ser humano a participar nas decisões que lhe dizem respeito, com o objetivo de permitir que ele se realize como pessoa e como cidadão. Sendo assim, a instituição escola deve ser responsável por conscientizar as pessoas a respeito do sistema político e “formar os futuros cidadãos de uma democracia e adicionalmente ensinar às crianças as técnicas básicas de escrita, leitura, aritmética, conhecimentos básicos de toda sorte.” (Rouanet, 2010, p. 188).

Pesquisadores do século XXI, posicionados na interface entre a Psicologia e a Educação, estão em busca de uma “multiplicidade de sentidos (ou pluralidade de ‘vozes’)” e da construção de uma “ética plural de convivência” que possam encaminhar de novas formas o processo de escolarização a que são submetidas crianças e adolescentes. (Costa, 2007, p. 20). A tarefa é problematizar – não mais “naturalizar ou psicologizar” – situações, sem a pretensão de criar modelos e nem de prescrever procedimentos. Na concepção winnicottiana, talvez, o verbo no infinitivo que possa somar-se ampliando possibilidades e não fechando, como algumas



propostas anteriores, seja “potencializar a criatividade” para que as capacidades humanas possam realizar-se - e a capacidade de ler está entre elas.

É preciso ter um gesto em relação à leitura, oferecer espaços para que a leitura possa acontecer como experiência que nutre o si mesmo e não como reação ou submissão às propostas curriculares. A escola, a partir do estabelecimento de um espaço potencial, pode ler-se e reler-se e, quem sabe, re-escrever outro futuro para si mesma. Que essa tese possa ser um estímulo e um debate à leitura e não um combate às dificuldades de leitura em si. Que a Educação somada à Psicologia possa abrir-se mais em direção à relação saúde-qualidade de vida, e menos em direção à relação saúde-doença.

Veiga-Neto (2007) afirma que ficaria satisfeito se seus posicionamentos contribuíssem para que professores não aceitem de modo automático, silencioso sem problematizar, os princípios que “vêm há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno e, de certa maneira, contribuindo para justificar o autoritarismo e a dominação – étnica, religiosa, racial, de gênero etc. – em termos econômicos, culturais, morais, políticos etc.” (p. 24).

Eu ficarei satisfeita se, além de terem essas atitudes de participar criticamente, ter voz junto a seus pares e questionar princípios dominantes, os professores descubram que podem prover um ambiente facilitador no processo de escolarização de seus alunos, que a leitura é para a vida e não só para a escola, e que a educação pode dialogar com textos do passado, do presente e do futuro, que ajudam a construir um espaço potencial de sustentação de sua criatividade e da dos alunos, promovendo encontros inter-humanos de comunicação significativa, por meio de experiências mais profundas – aquelas que deixam marcas. Sem deixar de lembrar que é preciso transmitir o conhecimento acumulado e como e o que pensar dele, para estabelecer as bases para a vida, sem deixar de problematizar a vida democrática, a ser experimentada inicialmente no espaço escolar.

Finalizo com Winnicott (1970/1996): “É sempre importante descobrir que nosso trabalho se vincula a fenômenos inteiramente naturais, e aos universais, algo que esperávamos encontrar nas melhores poesias, filosofia e religiões.” (p. 93).

## REFERÊNCIAS <sup>73</sup>

- Adolfo, S. P. (2007). Literatura e visão de mundo. In Rezende, L. A. (org.) *Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça*. (pp. 35-36). Londrina: EDUEL, 183p.
- Alves, R. (2001). Concertos de leitura. In *Entre a ciência e sapiência: o dilema da educação*. (5ª ed., pp. 61-65). São Paulo: Edições Loyola, 148p.
- Amiralian, M. L. T. M.; Galván, G. B. (2009). Diferentes possibilidades de intervenção a partir da teoria winnicottiana do amadurecimento. In *Revista Natureza humana*. v. 11 n. 1. (pp. 129–154). São Paulo junho.
- Asbahr, F. S. F., Viégas, L. S., Angelucci, C. B. (2006). Apresentação. In Asbahr, F. S. F., Viégas, L. S., Angelucci, C. B (orgs) *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. (pp. 9-23). São Paulo: Casa do Psicólogo, 243p.
- Angelucci, C. B. (2006). A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo. In Asbahr, F. S. F., Viégas, L. S., Angelucci, C. B (orgs) *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. (pp. 187-225). São Paulo: Casa do Psicólogo, 243p.
- Aquino, J. G. (2005). A escola às escuras. In *Carta Capital* n.364, out. (pp. 42-44).
- Araújo, C. A. S. (2007). *Uma abordagem teórica e clínica do ambiente a partir de Winnicott*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 193p.
- Basaglia, F. (1982). *A psiquiatria alternativa: Contra o Pessimismo da Razão, o Otimismo da Prática*. (Sonia Soianesi e Maria O. Marcondes, trads.). São Paulo: Editora Brasil Debates.
- Barretto, K. D., Chamusca, V. (2007). A constituição do ser humano na relação com o ambiente. In Souza, B. P. (org.) *Orientação à queixa escolar*. (pp. 79-93). São Paulo: Casa do Psicólogo, 419p.
- Benjamin, W. (1933/1994a). Experiência e pobreza. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (7ª ed., Sérgio Paulo Rouanet, trad., pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1), 253p.
- Benjamin, W. (1933/1994b). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (7ª ed., Sérgio Paulo Rouanet, trad., pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v. 1), 253p.
- Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos contos de fada*. (12ª ed., Arlene Caetano, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 366p.
- Estatuto da Criança e Adolescente*. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília.
- Brasil (1990). *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, D.F.: Autor.
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Camps, C. I. C. M.; Vaisberg, T. M. J. A. (2003). Sofrimento na escola: uma nova abordagem do imaginário grupal “professores de segundo grau”. In Aiello-Vaisberg, T., (org.). *Trajeto do sofrimento: rupturas e (re) criações de sentido*./ Organizado por Tânia Aiello-Vaisberg e Fabiana Follador e Ambrosio. (114-121) – São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – 150p.
- Checchia, A. K. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A.

<sup>73</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- M. (orgs). *Psicologia escolar: teorias críticas*. (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo, 169p.
- CID-10 (1995). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. (10ª revisão, pp. 363-366). Volume 1. Organização Mundial de Saúde. São Paulo: EDUSP.
- CIESP (2008). *Elos na rede. Relatório de pesquisa*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Collares, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. (s/d) *A transformação do espaço psicológico em espaço clínico (A patologização da educação)* disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_23\\_p025-031\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf)
- Conforti, C. (2008). *Epistemologia dos expertos: subjetividade e conhecimento em autobiografias de ficcionistas e cientistas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 298p.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) *Caderno temático (2008). Psicologia e Educação: contribuições para a atuação profissional*. Vol. 6./Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo – São Paulo: CRP SP.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) *PSI Jornal de Psicologia CRP SP (2008)*. Nº 155 - Março/Abril.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) *PSI Jornal de Psicologia CRP SP (2008)*. Nº 157 - Setembro/Outubro.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) *Caderno temático (2010). Dislexia: Subsídios para Políticas Públicas*. Vol. 8./Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. São Paulo – São Paulo: CRP SP.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.) (2010) *I Seminário Internacional A educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos*. (disponível no site [www.crpssp.org.br](http://www.crpssp.org.br)).
- Costa, M. V. (2007). Introdução. In Costa, M. V. (org.) *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. (3ª ed., pp. 13-22). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 164p.
- Cruz, J. G. & FERNÁNDEZ, A. (2003). *SPA – Situação Pessoa Aprendendo*. Apostila dos autores.
- Cruz, S. H. V. (2010). Prefácio: Ouvir crianças: uma tarefa complexa e necessária. In Souza, M. P. R. (org.) *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. (pp. 11-21). São Paulo: Casa do Psicólogo, 284p.
- Dadico, L. (2006). Terceira via, ideologia e educação. In Asbahr, F. S. F., Viégas, L. S., Angelucci, C. B. (orgs) *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. (pp. 25- 46). São Paulo: Casa do Psicólogo, 243p.
- Dias, E. O. (2003). Introdução. In *A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott*. (pp. 13-53). Rio de Janeiro: Imago, 344p.
- Dionne, H. (2007a). Introdução. In *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. (Michel Thiollent, trad., pp. 19-22). Brasília: Liber Livro Editora, 132p.
- Dionne, H. (2007b). A pesquisa-ação no apoio ao desenvolvimento local. In *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. (Michel Thiollent, trad., pp. 23-77). Brasília: Liber Livro Editora, 132p.
- Dolto, F. (1989). *Auto-retrato de uma psicanalista*. (Dulce Duque Estrada, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 240p.
- Fernández, A. (1990). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. (Iara Rodrigues, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 216p.
- Fernández, A. (2001a). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. (Neusa Kern Hickel, trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 179p.

- Fernández, A. (2001b). *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. (Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi, trad.). Porto Alegre: Artmed Editora, 223p.
- Fernández, A. (2001b). A sociedade hipercinética e desatenta medica o que produz. In *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. (Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi, trad., pp. 203-219). Porto Alegre: Artmed Editora, 223 p.
- Foucault, M. (1997). *Theatrum Filosoficum*. In *Nietzsche, Freud e Marx. Theatrum Filosoficum*. (Jorge Lima Barreto, trad., pp. 45-81). São Paulo: Princípio Editora, 81p.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (31ª ed.). São Paulo: Paz e Terra, 148p.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. In *Estudos Avançados. Print version ISSN 0103-4014. Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001* doi: 10.1590/S0103-40142001000200013
- Freire, P. (2006). A importância do ato de ler. In *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. (48ª ed.). São Paulo: Cortez, 87p.
- Freller, C. C. (1993). *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque "winnicottiano"*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da USP. 212p.
- Freller, C. C. (1999). *Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de aprendizagem e ensino*. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível a partir do [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&lng=en&nrm=iso). acesso em 20 de março de 2010. doi: 10.1590/S0103-65641999000200012.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 251p.
- Fulgencio, L. (2008). Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 6 n. 11, jul./dez. 2008. (pp. 75 - 108). Vitória da Conquista: Editora Uesb, 2008, 271p.
- Galeano, E. (2009). A função da arte/1. In *O livro dos abraços*. (2ª ed., Eric Nepomuceno, trad.). Porto Alegre: L&PM, 271p.
- Khan, M. M. R. (1991). Introdução. In WINNICOTT, D. W.  *Holding e interpretação*. (Sonia Maria Tavares de Barros, trad.). São Paulo: Editora Martins Fontes, 218p.
- Khan, M. M. R. (1993). Prefácio. In WINNICOTT, D. W. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª. ed., Jane Russo, trad., pp. 7-61). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Kupfer, M. C. M. (1992). *Freud e a educação*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Scipione, 103p.
- Kupfer, M. C. M. (2001). *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. (2ª ed.). São Paulo: Escuta, 155p.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. (João Wanderley Geraldi, trad.) In *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr nº 19 (pp. 20-28).
- Lescovar, G. (2004). As consultas terapêuticas e a psicanálise de D. W. Winnicott. ISSN 0103-166X *versão impressa*. Estd. psicol. (Campinas) vol.21 no.2 Campinas May/Aug. 2004 doi: 10.1590/S0103-166X2004000200004
- Loparick, Z. (2000). O animal humano. ISSN 1517-2430 *versão impressa*. Nat. hum. v.2 n.2 São Paulo dez. (pp. 351-397).

- Macedo, L. (org.) (2002). *Psicanálise e pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 175p.
- Machado, A. M. (1994). *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 103p.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In MEIRA, M. E. M. e ANTUNES, M. A. M., organizadoras. *Psicologia escolar: práticas críticas*. (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo, 128p.
- Machado, A. M., Fernandes, A. M. D. e Rocha, M. L. (orgs) (2007). *Novos possíveis no encontro da Psicologia com a Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 226p.
- Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura*. (2ª ed., Pedro Maia Soares, trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 405p.
- Mazzolini, B. P. M. (1999). *O manejo clínico do problema de aprendizagem na perspectiva dos fenômenos transicionais*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Psicologia de Universidade de São Paulo, 177p.
- Mazzolini, B. P. M. (2009) *Um presente que reescreve o passado de Karin*. Disponível em Artigos [HTTP://www.epcco.org.br](http://www.epcco.org.br)
- Morin, E. (1980/2001). *O Método 2 - A Vida da Vida*. (Marina Lobo, trad). Porto Alegre: Sulina, 2001, 527p.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (2ª ed., Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya, trans., revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 118p.
- Nassar, R. (1996/2001). A conversa. In *Cadernos de Literatura Brasileira*. Número 2. (pp. 22-39). São Paulo: Instituto Moreira Salles, 98p.
- Oñativia, O. (1979). *Método Integral: Aprendizaje inicial de la lectoescritura*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 224p.
- Oñativia, A. C. (2000). *Método Integral: aquisição da leitura e da escrita em dificuldades específicas de aprendizagem*. São Paulo: Memnon, 98p.
- ONU (2004). Educação. Disponível em [www.onu-brasil.org.br](http://www.onu-brasil.org.br).
- ONU (2005). Alfabetização. Disponível em [www.nossosaopaulo.com.br](http://www.nossosaopaulo.com.br).
- Paín, S. (1985). Aprendizagem e educação. In *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. (Ana Maria Netto Machado, trad., pp. 11-13). Porto Alegre: Artes Médicas, 86p.
- Parente, S. M. B. A. (2003). *Pelos caminhos da ilusão e do conhecimento: uma fundamentação teórica na clínica da aprendizagem a partir de D. W. Winnicott*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 115p.
- Parente, S. M. B. A. (2008). *Pelos caminhos da comunicação significativa: uso transicional das teorias na experiência clínica*. São Paulo: Vetor, 195p.
- Parra, E. C. (2003). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Disponível em [http://www.lerenfamilia.com/bebes\\_articulo01\\_evelio.htm](http://www.lerenfamilia.com/bebes_articulo01_evelio.htm). acesso em 13/4/2010.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 229p.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 385p.
- Patto, M. H. S. (2005a). Introdução. In *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. (pp. 9-13). São Paulo: Casa do Psicólogo, 189p.
- Patto, M. H. S. (2005b). Educação em campo minado: comentário a uma notícia de jornal. In *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. (pp. 41-45). São Paulo: Casa do Psicólogo, 189p.

- Penin, S. (2008). Folha de São Paulo. Acesso em 10/02/2008 [www.folhasaopaulo.org](http://www.folhasaopaulo.org)
- Petit, M. (2010) *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. (Arthur Bueno e Camila Boldrini, trads.). São Paulo: Ed. 34, 301p.
- Phillips, A. (2006). Tempo de guerra. In *Winnicott*. (Alessandra Siedschlag, trad., pp. 99-143). Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras. (Coleção psicanálise século 1), 235p.
- Ribeiro, M. J. (2004). *O ensinar e o aprender em Winnicott: a teoria do amadurecimento emocional e suas contribuições à Psicologia escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 220p.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Print version* ISSN 1414-9893. *Psicol. cienc. prof.* Vol.23 no.4 Brasília Dec.
- Rosa, S. S. (2002). *Brincar, conhecer, ensinar*. (3ª ed.). São Paulo, Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v. 68), 118p.
- Rouanet, B. F. (2010). Democracia e escola. In Conselho Federal de Psicologia. *Democracia e subjetividade: a produção social dos sujeitos democráticos*. (pp. 183-193) / Conselho Federal de Psicologia, 266p.
- Safra, G. (1995). *Momentos mutativos em psicanálise: uma visão winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 213p.
- Safra, G. (1999). *A face estética do self: teoria e clínica*. São Paulo: Unimarco, 164p.
- Safra, G. (2004). *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 160p.
- Safra, G. (2005). *Curando com histórias: a inclusão dos pais na consulta terapêutica das crianças*. São Paulo: Edições Sobornost, 98p.
- Safra, G. (2006a). *Desvelando a memória do humano: o brincar, o narrar, o corpo, o sagrado, o silêncio*. São Paulo: Edições Sobornost, 80p.
- Safra, G. (2006b). *Hermenêutica na situação clínica: o desvelar da singularidade pelo idioma pessoal*. São Paulo: Edições Sobornost, 169p.
- Sarzedas, L. P. de M. & Yazlle, E. G. (2010). Subjetividade e relações étnico-raciais: a criança negra na escola. In Souza, M. P. R. (org) *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. (pp. 73-99). São Paulo: Casa do Psicólogo, 284p.
- Saviani, D. (2008). Folha de São Paulo. Acesso em 10/02/2008 [www.folhasaopaulo.org](http://www.folhasaopaulo.org)
- Severino, A. J. (2008). O projeto político pedagógico: a saída para a escola. Secretaria da Educação. Governo de Pernambuco, 2008. Acesso em 16/01/2010. [www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj\\_pedag\\_2.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj_pedag_2.pdf)
- Souza, M. P. R. (2006). Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In Asbahr, F. S. F., Viégas, L. S., Angelucci, C. B (orgs) *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. (pp. 229-243). São Paulo: Casa do Psicólogo, 243p.
- Souza, M. P. R. (2007). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In Souza, B. P. *Orientação à queixa escolar*. (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo, 419p.
- Souza, M. T. C. C. (1996). In Sisto, F. (org.). *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. (pp. 113-126). Petrópolis, RJ: Vozes, 264p.
- Szymanski, H. (org.) (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 86p.
- Szymanski, H. & Cury, V. E. (2004). A pesquisa-intervenção em Psicologia da Educação e Clínica: pesquisa e prática psicológica. *Estudos de Psicologia*, maio-

- ago., vol. 9, número 002. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Brasil, pp. 355-364.
- Tanamachi, E. R., Proença, M. e Rocha, M. L. (orgs) (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 207p.
- Thiers, S. (1994). *Socio-psicomotricidade Ramain-Thiers: uma leitura emocional, corporal e social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 176p.
- Vaisberg, T. M. A. (2002). *Consultas terapêuticas coletivas e abordagem psicanalítica do imaginário social*. Aula ministrada no “Ser e Fazer”: Laboratório de Saúde Mental e Psicologia Clínica Social. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 1º de outubro.
- Veiga-Neto, A. Olhares... In Costa, M. V. (org.) *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. (3ª ed., pp. 23-38). Rio de Janeiro: Lamparina editora, 164p.
- Viégas, L. S. (2006). Regime de Progressão Continuada em Foco. In Asbahr, Viégas e Angeluccil (orgs) *Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar*. (pp. 147-186). São Paulo: Casa do Psicólogo, 243p.
- Viégas, L. S. (2010). Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos. In Souza, M. P. R. (org.) *Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia*. (pp. 134-162). São Paulo: Casa do Psicólogo, 284p.
- Wilheim, J. (1997). *O que é psicologia pré-natal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 126p.
- Winnicott, C. (1994). D. W. W.: uma reflexão por Clare Winnicott. In Winnicott, C, Shepherd, Davis, M. Explorações psicanalíticas. (José Octávio de Aguiar Abreu, trad., pp. 1-13). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 460p.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1975a). O brincar: uma exposição teórica. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 59-77). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1975b). O lugar em que vivemos. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 145-152). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1975c). A criatividade e suas origens. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 95-120). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1975d). Conceitos contemporâneos de desenvolvimento adolescente e suas implicações para a educação superior. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 187-203). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1953a/1975). Objetos e fenômenos transicionais. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1953b/1975). O uso de um objeto e relacionamento através de identificações. In *O brincar & a realidade*. (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., pp. 121-131). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 208p.
- Winnicott, D. W. (1982). *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 19-25). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D. W. (1982a). Conheça o seu filhinho. In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 19-25). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.

- Winnicott, D. W. (1982b). O bebê como pessoa. In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 83-88). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D. W. (1982c). Mais ideias sobre os bebês como pessoas. In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 95-103). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D. W. (1982d). Sobre influenciar e ser influenciado. In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 225-230). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D. W. (1982e). A mãe, a professora e as necessidades da criança. In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 214-224). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D. W. (1982f). Que entendemos por uma criança normal? In *A criança e o seu mundo*. (6ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 140-147). Editora Guanabara Koogan S. A., 270p.
- Winnicott, D.W. (1983). *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1957/1983). Sobre a contribuição da observação direta da criança para a psicanálise. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 101-105). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1957/2007). *The maturational processes and the facilitating environment*. (7<sup>th</sup> ed., pp. 109-123). Karnac Books Ltd, 295p.
- Winnicott, D. W. (1958/1983). Psicanálise do sentimento de culpa. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 19-30). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1959-1964/1983). Classificação: existe uma classificação psiquiátrica? In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 114-127). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1960a/1983). Distorção do ego em termos de falso e verdadeiro "self". In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 128-139). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1960b/1983). Contratransferência. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 145-151). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1962a/1983). Provisão para a criança na saúde e na crise. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 62-69). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1962b/1983). Os objetivos do tratamento psicanalítico. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (3ª ed., Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 152-155). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1963a/1983). Moral e educação. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 88-98). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.



- Winnicott, D. W. (1963b/1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 163-174). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1968/1983). A amamentação como forma de comunicação. In *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. (Irineo Constantino Schuch Ortiz, trad., pp. 19-27). Porto Alegre: Artes Médicas, 268p.
- Winnicott, D. W. (1984). *Consultas terapêuticas em psiquiatria infantil*. (Joseti Marques Xisto Cunha, trad.). Rio de Janeiro: Imago, 427p.
- Winnicott, D. W. (1990a). *O gesto espontâneo*. (Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 178p.
- Winnicott, D. W. (1990b). *Natureza humana*. (Davi Litman Bogomoletz, trad.). Rio de Janeiro: Imago Ed., 222p.
- Winnicott, D. W. (1990b). Introdução. *Natureza humana*. (Davi Litman Bogomoletz, trad., 21-22). Rio de Janeiro: Imago Ed., 222p.
- Winnicott, D. W. (1993 a). *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad.). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1931/1993a). Notas sobre normalidade e ansiedade. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 69-95). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1941/1993a). A observação de bebês em uma situação estabelecida. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 139-164). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1948/1993a). A reparação em função da defesa materna organizada contra a depressão. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 197-210). 526p.
- Winnicott, D. W. (1952a/1993a). Psicose e cuidados maternos. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 375-387). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1952b/1993a). Ansiedade associada à insegurança. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 205-210). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1953/1993a). A tolerância do sintoma na pediatria – a história de um caso. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 211-232). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D. W. (1955-1956/1993a). Variedades clínicas da transferência. In *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. (4ª ed., Jane Russo, trad., pp. 459-481). Rio de Janeiro: F. Alves, 526p.
- Winnicott, D.W. (1993b). *A família e o desenvolvimento individual*. (Marcelo Brandão Cipolla, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 247p.
- Winnicott, D. W. (1993b). Influências de grupo e a criança desajustada. O aspecto escolar. In *A família e o desenvolvimento individual*. (Marcelo Brandão Cipolla, trad., pp. 213-225). São Paulo: Martins Fontes, 247p.
- Winnicott, D. W. (1950/1993b). Crescimento e desenvolvimento na fase imatura. In *A família e o desenvolvimento individual*. (Marcelo Brandão Cipolla, trad., pp. 29-41). São Paulo: Martins Fontes, 247p.
- Winnicott, D. W. (1960a/1993b). Segurança. In *A família e o desenvolvimento individual*. (Marcelo Brandão Cipolla, trad., pp. 43-48). São Paulo: Martins Fontes, 247p.

- Winnicott, D. W. (1960b/1993b). O relacionamento inicial entre uma mãe e seu bebê. In *A família e o desenvolvimento individual*. (Marcelo Brandão Cipolla, trad.), pp. 21-28). São Paulo: Martins Fontes, 247p.
- Winnicott, D. W. (1993c). *Conversando com os pais*. (4ª ed., Álvaro Cabral, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 152p.
- Winnicott, D. W. (1957/1993c). Educação para a saúde através do rádio. In *Conversando com os pais*. (4ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 1-7). São Paulo: Martins Fontes, 152p.
- Winnicott, D. W. (1994a). *Os bebês e suas mães*. (Jefferson Luiz Camargo, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 98p.
- WINNICOTT, D. W. (1994a). A mãe dedicada comum. In *Os bebês e suas mães*. (Jefferson Luiz Camargo, trad., pp.1-11). São Paulo: Martins Fontes, 98p.
- Winnicott, D. W. (1994b). In Winnicott, C., Shepherd, R., & Davis, M. *Explorações psicanalíticas*. (José Octávio de Aguiar Abreu, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 460p.
- Winnicott, D. W. (1965/1994b). O valor da consulta terapêutica. In Winnicott, C., Shepherd, R., & Davis, M. *Explorações psicanalíticas*. (José Octávio de Aguiar Abreu, trad., pp. 244-248). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 460p.
- Winnicott, D. W. (1969/1994b). A experiência mãe-bebê de mutualidade. In Winnicott, C., Shepherd, R., & Davis, M. *Explorações psicanalíticas*. (José Octávio de Aguiar Abreu, trad., pp. 195-202). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 460p.
- Winnicott, D. W. (1994c). *Privação e delinquência*. (2ª ed., Álvaro Cabral, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 290p.
- Winnicott, D. W. (1955/1994c). Influências de grupo e a criança desajustada: o aspecto escolar. In *Privação e delinquência*. (2ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 195-204). São Paulo: Martins Fontes, 290p.
- Winnicott, D. W. (1965/1994c). Darão as escolas progressistas excesso de liberdade à criança? In *Privação e delinquência*. (2ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 215-224). São Paulo: Martins Fontes, 290p.
- Winnicott, D. W. (1970/1994c). Assistência residencial como terapia. In *Privação e delinquência*. (2ª ed., Álvaro Cabral, trad., pp. 225-232). São Paulo: Martins Fontes, 290p.
- Winnicott, D. W. (1996). *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad.). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1961/1996). Psicanálise e ciência: amigas ou parentes? In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 9-13). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1965/1996). O preço de desconsiderar a pesquisa psicanalítica. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 135-142). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1966/1996). A criança no grupo familiar. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 101-110). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1967a/1996). O conceito de indivíduo saudável. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 17-30). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1967b/1996). A delinquência como sinal de esperança. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 71-78). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Winnicott, D. W. (1968a/1996). A cura. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 87-93). São Paulo: Martins Fontes, 211p.

- Winnicott, D. W. (1968b/1996). O aprendizado infantil. In *Tudo começa em casa*. (2ª ed., Paulo Sandler, trad., pp. 111-116). São Paulo: Martins Fontes, 211p.
- Wreford, J. (2003). Educação 3: Por que ensinam e aprendem tão pouco? In Braudel Papers. Documento do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Associado à Fundação Armando Álvares Penteado N. 33 2003.
- Zuñiga, R. (1981). La recherche action et li controle du savoir. *Revue Internationale d'action communautaire*, 5/45, 35-44.

#### DVD

- Jardim, J. (2007). *Pro dia nascer feliz*. Brasil: Globo Filmes.
- Safra, G. (2006). *A consulta terapêutica winnicottiana: teoria e técnica da intervenção sob demanda*. São Paulo: Edições Sobornost.
- Soderbergh, S. (2008). *Che*. Estados Unidos: Europa Filmes.
- Lagravanese, R. (2007). *Escritores da liberdade*. Alemanha/EUA: Paramount Filmes.

ANEXOS

ANEXO A

Proposta do Projeto de Pesquisa

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Doutoranda: **Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini**  
Área: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano  
Orientadora: Profa. Dra. **Maria Lucia Toledo Moraes Amiralian**

Projeto de pesquisa

**“Provisão ambiental necessária para a constituição do ser leitor nos dias de hoje”**

Justificativa

Grande número de crianças e adolescentes busca serviço de atendimento psicológico, com a queixa de problema de aprendizagem, especialmente na área de leitura. Esse dado de realidade chama a atenção de uma das supervisoras de uma Clínica-escola de Psicologia, que inicia seu projeto de Doutorado e pesquisa esta situação. A capacidade de ler é uma das potencialidades do desenvolvimento do ser humano e estar impedido dela limita oportunidades de realização pessoal e acesso à cidadania.

Objetivo

Pesquisar crianças/adolescentes a partir da quinta série do ensino fundamental e sua relação com a leitura; criar condições para se pensar o estabelecimento da provisão ambiental necessária para a aquisição da capacidade de ler.

Procedimento

- contato com escola da rede pública para seleção de crianças/adolescentes com esse perfil
  - entrevista na escola com a equipe para apresentar o projeto
  - entrevista na escola com crianças/adolescentes selecionados e seus responsáveis para descrição do procedimento da pesquisa e adesão a ele; assinatura de autorização para participar da pesquisa, que garantirá o sigilo das informações colhidas (de acordo com a portaria do Comitê de Ética em Pesquisa)
  - seis encontros (em média, podendo ser mais ou menos); pelo menos dois serão com os pais ou responsáveis e três com a criança/adolescente
- Tais encontros têm como objetivo levantar a história de leitura da criança/adolescente, aspectos de sua história familiar e escolar e questões que surgirem a partir dos encontros específicos
- entrevistas com professores dos alunos participantes do projeto, para discussão de seu desempenho em aula e em leitura
  - entrevista devolutiva com a equipe da escola para apresentação e discussão de alternativas possíveis para a aquisição da leitura

Obs:

O projeto poderá ser modificado de acordo com as necessidades que surgirem no percurso da realização da pesquisa; acontecer nas dependências da escola, se isto for de interesse, ou poderá acontecer em ambiente externo à escola, à Rua Fiação da Saúde, 145, cj. 27 (tel.: 5071 9803), local de trabalho da pesquisadora e em horário a ser combinado com os responsáveis.

Temas de pesquisa que complementam o projeto

- políticas públicas relacionadas à leitura
- leis que regulamentam o ensino da alfabetização
- pesquisas na área da Psicologia que podem facilitar a aquisição da leitura

Endereço eletrônico: **biamazzolini@usp.br**

Acesso ao CNPq, para visualização do currículo da pesquisadora na Plataforma Lattes:

**<http://lattes.cnpq.br/4570092730841956>**

---

Beatriz Pinheiro M. Mazzolini

São Paulo, 30 de março de 2009

ANEXO B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****CEPH-IP Projeto de Pesquisa nº 2008.041****(de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho nacional de saúde – Brasília – DF)**

Eu, \_\_\_\_\_, consinto que meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_ participe da pesquisa **Provisão ambiental para a constituição do “ser leitor” nos dias de hoje**, cujo objetivo é estudar as contribuições da Psicologia para o levantamento, compreensão e possibilidade de intervenção nas questões relacionadas à aquisição da capacidade de leitura.

Para esta pesquisa não será aplicado nenhum teste padronizado, nem questionários específicos e não será feito nenhum tipo de diagnóstico. Serão realizados encontros com a criança e seus responsáveis e contatos com profissionais que trabalham com a criança, bem como contato e visita à escola que a criança estuda. Tais situações têm como objetivo levantar os aspectos relevantes que caracterizam um ambiente facilitador da aquisição da capacidade de leitura.

Este estudo tem caráter acadêmico científico e será conduzido por Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini, doutoranda da área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do curso de pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof. Dra. Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian.

Declaro, ainda, ter compreendido que poderei solicitar quaisquer informações que achar necessárias, que meu (minha) filho (a) não sofrerá nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que sua privacidade será preservada. Serão propostas estratégias para o desenvolvimento da leitura. Qualquer dúvida ou esclarecimentos adicionais, contatar a pesquisadora Beatriz Mazzolini pelo telefone (11) 5071 9803 ou e-mail: **biamazzolini@usp.br** ou o Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo pelo telefone (11) 3097 0529 ou e-mail: **ceph.ip@usp.br**.

Concordo que os dados sejam utilizados na tese de doutorado e em publicações com fins científicos. Em qualquer circunstância serão omitidas ou modificadas informações que permitam a identificação das pessoas participantes, portanto estarão garantidos o sigilo dos dados e a privacidade das pessoas e instituições envolvidas.

Estou ciente de que poderei, a qualquer momento, comunicar a desistência em participar do presente estudo.

São Paulo, de de 2009.

---

Assinatura do responsável legal

---

Assinatura da pesquisadora



ANEXO C

O que mais gosto de ler

Instituto de Psicologia da USP

**Pesquisando sobre leitura:  
alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série**

Doutoranda: *Beatriz Pinheiro M. Mazzolini*  
Orientadora: *Maria Lucia T. M. Amiralian*

1

A leitura atrai a atenção dos jovens hoje?

Que tipo de leitura?

Como aproveitar o que lêem em sala de aula?

Como apresentar leituras que eles desconhecem?

2

Contribuições de Winnicott  
Pediatra e psicanalista inglês  
Pesquisador do desenvolvimento humano  
(1896 – 1971)



Homem é um ser criador

Objetos e fenômenos transicionais/espaco potencial

Objetos da cultura como veículos para enriquecer a vida

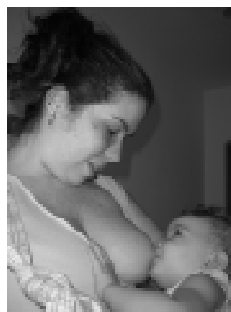
3

Objeto (pessoas, coisas)  
aparecem na vida de alguém por  
meio de outro ser humano

Função da mãe/ambiente:  
apresentar o mundo em  
pequenas doses ao bebê

*Holding (sustentar)*  
 *Handling (manusear)*

Mãe suficientemente boa  
Terapeuta suficientemente bom  
Professor suficientemente bom



4



estabilidade de ser

gesto espontâneo em  
direção ao mundo

pesquisa no mundo o que  
imagina em sua fantasia

pode encontrar e criar o  
que necessita  
constituir-se como pessoa  
relacionar-se com os outros  
em um mundo real

5

Ambiente suficientemente  
bom


atmosfera confiável  
livre de ameaças ou invasões

aluno traz expectativas e  
medos  
acolhido a partir do que traz

facilita o processo de  
amadurecimento



6



Facilitar processo de aprendizagem

propiciar segurança

buscar o conhecimento de forma autêntica e criativa

Descuido pode promover hostilidade no ambiente

aluno reage ou se intimida  
dificulta a busca de conhecimento

7


Escola  
Lugar de promoção de saúde

aquisição de conhecimentos


desenvolvimento da capacidade de refletir

Sentimentos paradoxais  
Impotência  
desrespeito  
desesperança

Colaboração  
respeito mútuo  
esperança



8



Professor

transmitir conhecimento

respeitar o direito à diferença

preservar valores humanistas

formar alunos pensantes

Ensinar matérias escolares

relações pautadas nos princípios humanistas

refletir sobre sua prática e as teorias que as fundamentam

9

Pesquisa:

**“O que você mais gosta de ler? Por que?”**

Adolescentes de quinta a oitava série de uma escola pública da cidade de São Paulo expressaram suas preferências

Aluno precisa estabelecer uma relação nova com o ambiente escolar  
espaço novo para todos os alunos

Após análise do material pesquisado  
Surgiu um trabalho coletivo por séries

10

**Alunos da quinta série**

Revistas.

Revista, cartinha de amor.

Gibis, histórias, fábulas etc.

**Mangá porque é legal.**

Livros de poesia.

Gibis e fábulas.

**Não sei.**

Eu gosto de ler só um pouco.

Gibi.

Gibi e revista.

Alguns contos.

História em quadrinhos, contos, descobertas etc.

Fábulas porque gosto de imaginar como é a história.

11

Eu gosto de ler histórias de livro porque pra mim é mais legal.

**Gosto de mais ler poemas porque é muito legal.**

Texto porque eu começo a compreender mais as palavras desconhecidas.

**Revistas em quadrinhos porque é legal.**

É as maravilhas de Deus porque eu sempre ganho um livrinho de Deus.

**Eu gosto de ler gibi porque tem muitas coisas legal e engraçada.**

Gibi em quadrinhos porque quanto mais você vai lendo mais você aprende.

**Revista porque é legal.**

12

O livro *Reinações de Narizinho* e o livro para se ler na escola.  
**Livro de suspense, terror e ação.**  
 Bom eu gosto de ler gibi, jornais, revistas, livros.  
**Gibis de desenho, como turma da Mônica.**  
 História em quadrinho porque os personagens falam coisas mais interessantes.  
**Livros, conto, quando a história mexe com minha imaginação.**  
**História assustado porque é muito divertido.**  
 Eu mais gosto de ler gibi porque é mais interessante.

13

36 alunos das duas quintas séries (A e B)

Apresentação do questionário (objeto intermediário) possibilitou

abertura para o encontro coletivo (com a própria turma)  
 e individual (com o seu si mesmo)

abertura para a experiência humana por meio de breve narrativa  
 pessoal e posterior construção de uma obra coletiva.

Transcrição

feita a partir das escritas dos alunos

foram destacados como *objeto que mais gosto de ler* materiais que  
 fazem parte da realidade cultural e da realidade escolar dos alunos.

14

Temas:  
 Magia  
 Literatura  
 Quadrinhos  
 Português  
 Religião ...  
 compondo uma diversidade interessante

O porque da escolha não foi relatado por muitos alunos

Outros alunos deixaram em branco (?):

está implícita a ideia de que gostam de ler e pronto?

não sabem ou não dão importância à justificativa do que os leva a  
 ler?

falta de oportunidade para compreender ou refletir porque gostam  
 do que lêem? (esta teria sido a primeira oportunidade?)

15

Justificaram a escolha:

*Porque é legal*: tipo de explicação usada para muitas coisas no cotidiano dos adolescentes (transformar isso?).

contar histórias e usar a imaginação: justificativa de acesso ao espaço potencial (descanso e leitura)  
terceira área importante da vida humana (Winnicott), ao lado da realidade interna e da realidade externa.

Humor

fatos da atualidade, ficar informado pelas notícias.  
ansiedade mobiliza escolha e interesse pela leitura  
processo de aprendizagem , conhecer palavras novas.

16

Obra coletiva dos alunos da quinta série / busca:

Conhecimento  
Divertimento  
emoção  
anseiam por aprofundar o mundo da fantasia, do mistério e da própria realidade.

Alunos citaram obras:  
*Reinações de Narizinho*  
*Harry Potter*  
*Crepúsculo*  
*Turma da Mônica.*

Literatura nacional : livro de Monteiro Lobato e gibi de Maurício de Souza.

Literatura estrangeira: obras de J. K. Rowling e Stephenie Meyer.  
(nenhum aluno deixou em branco)

17

### Alunos da sexta série

Livros grandes e juvenil.  
Coisas do Orkut e MSN.

Livros, textos, histórias em quadrinho etc.

Eu gosto de ler livro de história.

O que eu mais gosto de ler são histórias em quadrinhos porque são divertidas e engraçadas.

Eu gosto mesmo de ler um livro de terror assustador tipo *Harry Potter*.

Eu gosto de ler gibis, piadas e jornais porque eu fico informado sobre alguma coisa que ocorreu no dia.

18

O que eu mais gosto de ler é quadrinhos porque é mais animado e eu gosto de ler.  
 Eu gosto de ler revistas, jornais etc.  
**Orkut.**  
 Gosto de ler gibis porque é interessante a forma dos personagens passarem, falarem etc.  
 O que eu mais gosto de ler são romances por causa que não gosto muito de histórias de violência.  
 Gosto de revista porque é interessante.  
**Nada.**  
*Garotas da Rua Beacon* porque é legal e é especializado entre amigas.  
 Livros de histórias porque é bom.  
 Gosto de ler história de pessoas porque fala sobre as coisas que eu não sei.  
 Se fosse pra mim ler eu gostaria de ler livros.

19

Conversas do MSN porque sim.  
 Deixou em branco.  
 Um livro de aventura.  
 Eu gosto de ler gibi.  
 Livro de terror.  
**Não sei.**  
 Histórias de terror porque é muito legal.  
**Poesia porque é diferente, tem rimas, estrofes, um jeito diferente.**  
 Eu gosto de ler livros porque eu acho que é mais legal interessante.  
 Revista, jornal porque as notícias são interessantes.  
 Eu gosto de ler notícia de esporte do jornal porque é a única coisa que eu tenho paciência.  
 Eu gosto de ler uns livros porque é melhor.  
 Gibi.  
 Eu gosto de ler gibi porque tem umas histórias bem legal.

20

Livros com ação e aventuras.  
 Revistas animadas ou revistas de famosos porque me divirto e acabo conhecendo mais dos famosos e livros religiosos.  
**Coisas de menina** porque falam coisas sobre a juventude das meninas.  
 Eu gosto mais de ler é livros de adolescente porque é muito legal.  
**O que eu mais gosto de ler é uma biografia, porque eu descobri algumas coisas do autor.**  
 Crônicas porque é muito engraçado.  
 Gibi e jornal porque é legal  
 Jornal porque fala de futebol  
**Nem um.**  
 Gibis porque é muito legal e cada quadrinho tem uma história diferente.  
 Deixou em branco  
 Contos de suspense, gosto de ler isso porque me distrai.

21



Livro Crepúsculo já li todos os livros porque eu gosto de romance.

**Gosto de ler quadrinhos porque são curtos.**

Livro porque minha imaginação se desenvolve melhor.

**Gibi porque é legal.**

Histórias pequenas porque acaba mais rápido.

**Gibis porque são engraçados e infantis.**

Gibi porque é legal.

**Eu gosto de ler gibi, livros, jornal.**

Livros de histórias e contos.

**Gosto de ler a guerra dos cristos.**

**Nenhum porque não tenho livro favorito.**

**De terror porque é assustador.**

22

56 alunos da sexta série (turmas A e B)

livros, quadrinhos, gibis, histórias, textos, piadas, jornais, romances, poesia, notícia de esporte, contos, revistas, crônicas.

Inovaram:

leitura de biografia, leitura no computador: lêem e estabelecem vínculos virtuais com pessoas por meio do Orkut e MSN.

Justificaram

Romance e textos curtos por mobilizarem a imaginação.

Humor.

Acesso à informação e ao conhecimento sobre as coisas do mundo.

Terror e medo.

Poesias.

Violência: de certa forma rechaçada.

(Dois alunos deixaram em branco)

23

Obra coletiva dos alunos da sexta série / busca

Conhecimento

Divertimento

Emoção

aprofundar o mundo da fantasia, do mistério e da realidade

interessados nas coisas de seu tempo:

notícias veiculadas no jornal

esportes

coisas de adolescentes

Alunos registraram livros

*Crepúsculo* (Stephenie Meyer)

*Harry Potter* (J. K. Rowling)

aparece o livro *Garotas da Rua Beacon* (Annie Bryant).

24

### Alunos da sétima série

Livros e revistas porque me interessam mais, gosto de livros de aventura porque me imagino lá.

Revista de jogos.

Eu gosto de ler histórias interessantes, recentemente, terminei de ler *Papillon*, foi o melhor livro que eu já li. Trata-se de um francês que é preso injustamente e tenta recuperar sua liberdade.

Histórias de guerreiros da época medieval e gibi porque são livros bem interessantes e legais.

História em quadrinho porque acho muito engraçado.

Eu gosto de ler gibis, livros que falam sobre histórias românticas e livros de poemas.

25

Pra mim eu gosto de ler gibi e livros e de vez em quando revista porque gibi passa o tempo e livro também e já revista eu fico sabendo o que está acontecendo no mundo de fora.

Livro, quando é uma história que me chame a atenção e não importa qual livro.

Livros porque você pode imaginar o que acontece na história; revistas porque adoro saber das fofocas dos famosos e novidades; jornais porque tem muitas coisas interessante.

Livros de filmes pois dá para saber o que vai acontecer com mais detalhes e é bem legal.

Eu gosto de ler mangá porque ela lê de trás para frente e é animado

26

Eu gosto de ler histórias que tem aventura etc. porque eu acho interessante.

Eu gosto de ler mais gibi.

Gibi, mangá etc.

Livros que tenham ação porque me dá a sensação de que eu estou no livro.

Esporte porque tem notícias sobre os times.

Gibi de heróis porque eu acho muito legal as histórias.

Gibi e revista de modelo.

Livros de contos, revistas que fala sobre horóscopos, moda etc.

Quadrinho e mangá porque são mais interessante.

27

Eu gosto de ler *Harry Potter*  
 Eu gosto de ler mais livros de aventura, **porque eu sou um sonhador.**  
 Tudo que eu acho.  
 Livro porque dependendo do conteúdo do livro, me leva a imaginar muitas coisas.  
 Contos, poesias, fábulas... me traz uma satisfação muito grande.  
*Animes*, mangás, *doujins* porque são histórias de ação muito interessantes.  
 Poesias e textos porque a gente se distrai e fica mais concentrado no que a gente está lendo.  
 Eu gosto de ler gibi porque nós aprendemos coisas novas também  
 Crônicas porque nelas sempre acontecem fatos humorísticos.

28

Eu gosto de ler um pouquinho de tudo porque é legal.  
 Mangá, legenda de animal porque a cultura japonesa é algo muito bom de se ver.  
 Na verdade gosto de ler revista em quadrinhos mas eu gosto mais de ler jornal porque **eu encontro os acontecimentos pelo jornal.**  
 Gibi porque é muito legal distrai um pouco.  
 Eu gosto de ler jornais porque fala sobre futebol.  
 Gibi porque é legal.  
 Eu gosto de ler jornal porque é muito bom.

29

36 alunos das sétimas séries A e B  
 citações das séries anteriores  
 Leituras que tratam da cultura japonesa: além do mangá  
*Animes* (desenho animado japonês) e *doujins* (desenho japonês).

Justificam  
 interesse que desperta neles  
 poder acessar o mundo da fantasia  
 aquisição de conhecimento do que acontece no mundo  
 humor  
 futebol  
 fofocas de pessoas famosas

Acesso à cultura japonesa: conhecimento, interesse e respeito pela diversidade de costumes de outras sociedades.

Citaram *Papillon*, de Henri Charriere (incomum para essa fase de vida) e *Harry Potter*, de J. K. Rowling.

30

### Alunos da oitava série

**Deixou em branco.**

Histórias de animais e mangá porque gosto bastante da cultura e do desenho japonês.

Piadas porque é engraçado.

Gosto de ler romances, ações e piadas.

Gosto de ler livros de poesia.

**Revistas em quadrinhos porque eu acho legal.**

Eu gosto de ler histórias, de aventura, ação e etc. Como Sherlock Holmes.

**Adoro gibis porque é engraçado.**

Gibi porque é interessante.

**De ação mas não sei porque.**

Eu gosto de ler jornais sobre esporte.

**Notícias frescas.**

Fofocas porque é interessante.

31

Eu gosto de ler histórias em quadrinhos e notícias de esportes.

Eu gosto de ler livros de aventura ou mistério porque eu acho mais interessante

**Revista em quadrinhos porque distrai um pouco.**

**Já falei, revista pornô, conto erótico (incestos, principalmente) porque eu gosto ué.**

**Na verdade não leio muito, só na escola** como: livro (texto ou a prova) mas vontade, o (zero).

Gibi e quando eu faço prova na escola.

**Gosto de ler romances, não todos, mais a maioria me encanta.**

Bom, eu gosto de ler coisas interessantes, então tudo que for interessante eu leio.

**Leio só quando é preciso**

Bíblia, jornais porque eu amo minha religião (católica) pra eu ficar informada.

Poesia porque tem bastante coisa com rima.

32

Gibi porque eles não falam muitas coisas.

**História de terror porque acho legal.**

O jornal porque tem informação do meu time.

**Aventura e ação porque é emocionante.**

Livros de terror, aventura e contos, jornais.

**Livro de ação, romance e outros.**

Revista de fofoca, para ficar com as notícias em dia.

**Livros sobre a história de Crepúsculo.**

Aventura e terror porque é interessante.

**Gibis ou revista, de vez em quando um livro que me interesse.** porque me interessa e provavelmente vou querer saber mais sobre o assunto.

Aventura, ação e comédia porque é interessante.

**Os livros de descrição, pois eles detalham os acontecimentos e dá para imaginá-los melhor.**

Eu gosto de ler a notícia do jogo para saber quem ganhou o jogo.

33

**Não gosto de ler.**

Livros e mangás porque eu gosto muito de *anime* e também gosto de ler livros muitas vezes pela história.

**Não gosto de ler.**

Livros e revistas porque **ajuda a falar certo sem gaguejar.**

**Revista de surf.****Gibis, quadrinhos.**

Gosto de ler histórias com romance, magia, enfim algo que me chame a atenção.

**Livros românticos, revistas e notícias.**

Livro de fatos reais, romances, suspense.

**Notícias no jornal.**

Comédia, romances e livros baseados em fatos reais.

34

Alunos da oitava série (turmas A, B e C)

totalizando 47

Semelhança com as séries anteriores.

Acrescentaram a leitura dos temas da sexualidade e do *surf*.

Justificaram

interesse na cultura e no desenho japonês.

Humor

Fé

Acesso à informação e ao conhecimento de jornais e revistas

Leituras que deixaram marcas:

Livro de *Sherlock Holmes*, de Sir Arthur Conan Doyle.

*Crepúsculo*, de Stephenie Meyer.

35

**Algumas considerações**

O que se pode refletir a partir das colocações dos alunos?

Como aproveitar a popularidade do aprendiz de feiticeiro/humano (inglês) para favorecer o processo de escolarização dos alunos brasileiros?

*Harry Potter* apareceu na quinta, sexta e sétima séries.

Harry tem 11 anos, mesma idade que iniciam os alunos da quinta série.

escola: *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*.

É possível trazer mistério, magia, o encanto que cerca Harry em sua escola e em sua vida, para o cotidiano de nossas escolas?

Qual seria a mensagem dos alunos para nós?

36

Como cada aluno se coloca e se imagina a partir do que acontece com o adolescente Harry?

O que cada um pode descobrir de seu si mesmo a partir do que acompanha nas vivências do aluno-bruxo, de seus amigos e de seus professores?

Um adolescente órfão, maltratado pelos tios, tem amigos e inimigos na escola.  
É um bom aluno, joga na equipe esportiva com sucesso.

37

Livros citados são histórias que envolvem direta ou indiretamente o ambiente escolar e a adolescência.

*Crepúsculo*: o romance começa na escola.

*As garotas da Rua Beacon*: a trama acontece na escola.

Livros *Papillon* e *Sherlock Holmes*

não se passam no ambiente escolar e são histórias de pessoas já adultas.

Ponto de encontro: tema da inteligência, do uso das ferramentas do raciocínio lógico para a resolução de situações difíceis ou para recuperar a própria liberdade.

Escolhas que surgiram podem ser discutidas com a turma toda, enriquecendo-as.

38

Especificar detalhes: qual a revista, o gibi, o livro, a história etc. e como eles a descobriram.

História do encontro com as pessoas que apresentaram os materiais / reconstrução e enriquecimento / a história do grupo, a partir da história pessoal de cada um.

Como usar essas narrativas a favor do desenvolvimento do pensamento dos alunos e do gosto pelo conhecimento e pela leitura?

Como o professor pode usar o acesso a esse material e transformar o interesse dos alunos pela leitura?

Como introduzir os escritos da escola nesse universo de magia?

(Trabalho sistemático com a ortografia, com a possibilidade de se comunicar pelo texto).

39

Basaglia (1982), psiquiatra italiano ocupou sua vida profissional lutando para modificar as instituições que desumanizavam as pessoas.

Cito o autor italiano para que a escola não se transforme em uma daquelas instituições, nem na aparência física que elas tinham ou ainda podem ter:  
grades, cadeados, portas fechadas e pessoas que abandonaram seus projetos de vida.

Para Basaglia:  
“contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática.”

40

Winnicott (1963, 1983)  
alerta para a indiferença que pode existir nas relações entre as pessoas.

Aluno que permanece invisível aos olhos de seu professor pode vir a não se desenvolver.

Brincadeira comum da criança de se esconder dos pais, ansiando que os pais a encontrem, ele escreve  
“é uma alegria estar escondido, mas um desastre não ser achado.” (p. 169).

Professores e pais não percam as oportunidades de acharem seus alunos/filhos escondidos, não mais na brincadeira infantil e sim na brincadeira da escola/da vida.

41

Comunicação livre:  
*Você gostaria de contar mais alguma coisa?*

**Quinta série:**

Eu conheço uma menina ela tem 17 anos e não sabe ler, porque, ela não se esforça ela não tem força de vontade.

Sim quando eu era pequena eu tinha 4 anos eu sempre queria ler mais a minha mãe falava pra mim que ia ser difícil a me ensina a lê e eu chorava muito porque eu não sabia lê.

Sim, eu gostaria de contar que a leitura é uma coisa muito importante em nossa vida e que sem a leitura podemos perder muitas oportunidades em serviços, estudos, trabalhos, faculdades, etc...

Eu gosto muito de ler, estudar brincar e ser feliz.

42

Sim, quando aprendi a ler meu entendimento foi de facilidade e etc...

Não já é o bastante das perguntas.

Sim porque a minha facilidade de ler foi fácil.

**Sexta série**

Não só uma coisinha essas perguntas foram muito importantes.

As pessoas quando não sabem ler não podem ser excluídas só por isso, pois pra mim ela deve ter um dom seja sentimental ou físico.

Não tudo isso que já está perguntando já é o suficiente.

**Sabe meu nome é X tenho 15 anos eu tenho um problema emocional que estou pensando em passar pela psicóloga pois a minha vida foi muito difícil encara.**

43

Não essas perguntas são muito legais e da para a gente relembra quando a gente aprendeu a ler.

Não, porque todas essas coisas era o que eu queria dizer.

Sim gosto de ajudar as pessoas e quero ser professora para ajudar as crianças

Não lembro de mais nada.

A pesquisa é muito interessante.

Não, porque tudo o que eu devia falar eu já falei

**Sétima série**

Acho que não, gostei muito do questionário.

Ler é uma coisa muito boa, com a leitura, você pode ter alguns minutos, ou aaté mesmo horas de prazer mental, lendo um livro, um poema, ou até mesmo, ler uma faixa de protesto, qualquer coisa que seja expressiva, porque com a leitura, há um mundo de oportunidades.

44

Sim, ler é muito legal e interessante e a gente aprende.

O que eu não gosto é ler para todos os alunos da classe quando a professora pede, dá muita vergonha!

Sim, ler em texto ou um livro é muito bom aprender para não ter dificuldade de ler quando tiver na escola.

Não pois tenho que ir meu cavalo foi comprar pão mais não pode pagar vou vazar.

Adoro ler para aprender coisas novas e interessantes.

Não gosto de ler é chato e dá vergonha.

45



Tinha uma mulher que trabalhava anos de empregada e antes do patrão dela morrer ele deu um papel para ela assinar e ela assinou mais não sabia o que era porque não sabia ler e ela guardou esse papel atrás de um quadro e depois de anos ela já idosa alguém da família dela acha esse papel e fala que ela tinha muito dinheiro que o ex-patrão dela antes de morrer deixou para ela e só depois ela ficou sabendo por outra pessoa porque não sabia lê.

**Oitava série**

Não, só acho que o governo deveria investir mais nos cidadãos. Existem muitos analfabetos no Brasil mas mesmo agora se eles aprendem a ler deixarão de ser analfabetos. Gosto muito de ler poesia, romance, magia, enfim história de todo tipo.

46

Referências:

BASAGLIA, Franco. A psiquiatria alternativa: Contra o Pessimismo da Razão, o Otimismo da Prática. Tradução de Sonia Soianesi e Maria O. Marcondes. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1982.

WINNICOTT, D. W. (1994) In WINNICOTT, Clare. Explorações psicanalíticas: D.W. Winnicott. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

WINNICOTT, D. W. (1963, 1983). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Trad. por Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. (1967, 1996). O conceito de indivíduo saudável. In Tudo começa em casa. Trad. Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

47

ANEXO D  
Aprende a ler

Instituto de Psicologia da USP


***Histórias de leitura...***

Doutoranda: *Beatriz Pinheiro M. Mazzolini*  
Orientadora: *Maria Lucia T. M. Amiralian*  
Maio de 2010

1

HISTÓRIAS DE LEITURA...

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela.*  
*Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.*  
*A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.*  
*(Freire, 2006, p. 11)*



Paulo Freire (1921 - 1997)

2

HISTÓRIAS DE LEITURA...

*Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.*

(Freire, 2006, p. 15)

3

## HISTÓRIAS DE LEITURA...



**Sigmund Freud**  
(1856-1939)

*Os pais ensinaram-lhe as primeiras letras e o introduziram nos textos bíblicos e na religião. Freud se declarou, mais tarde, influenciado por essas leituras da Bíblia, como dizia seu pai Jakob Freud: "O Livro dos Livros, o manancial que os sábios cavaram e do qual muitos legisladores têm extraído as águas do seu conhecimento";*

*Aos 9 anos, Freud prestou um exame que o habilitou a frequentar o Spertl Gymnasium. Ali graduou-se, aos 17 anos, com a distinção summa cum laude, depois de ter atravessado uma vida escolar de sucesso.*

Kupfer (1992, p. 18)

4

## HISTÓRIAS DE LEITURA...



**Françoise Dolto**  
(1908 – 1988)

*Aos cinco anos um livro chama sua atenção e ela descreve o que se passava com ela em relação a esse livro. Era um livro vermelho e dourado As babuchas de baba Hassein: um livro mágico, com as figuras se mexendo*

*Eu abria o livro, me afastava, depois voltava a olhar para a figura: era sempre a mesma, não tinha se mexido! /.../ gravuras em preto e branco que contavam a história de um mercador da África do Norte. Via-se o seu burrinho, sua cimitarra e suas famosas babuchas de couro. /.../*

5

## HISTÓRIAS DE LEITURA...

*Um dia, Mademoiselle, reparando nas minhas maneiras:*

*"Este livro a interessa? – Oh, sim. Eu queria saber o que ele conta – Muito bem, para isso é preciso saber ler, mas, se você quiser, eu posso ensiná-la a ler!" /.../*

*Eis como fiz meu aprendizado de leitura, que tanto me decepcionou mais tarde. /.../*

*Era preciso, realmente, que eu confiasse nessa mulher para continuar a ir todas as manhãs a seu quarto, durante vinte minutos, para aprender este método de leitura. (p. 71) /.../*

*E então, um belo dia, clic, eu sabia ler. /.../*

*Mas As babuchas de Baba Hassein não tinham interesse algum!*

6

### HISTÓRIAS DE LEITURA...

O texto era idiota, sem interesse comparado a tudo que as imagens haviam suscitado em mim. /.../

Eu tinha aprendido a ler em três ou quatro meses, mas achei isso horrivelmente longo e idiota. /.../

... ela sempre me dizia para escutar o que eu estava lendo. Eu ia balbuciando com uma voz tensa, os olhos fixos no texto para juntar as letras. E, naturalmente, um texto não quer dizer nada quando é declamado sílaba por sílaba.

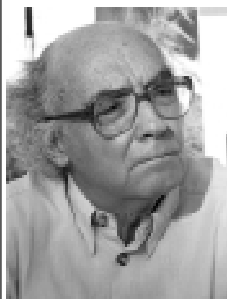
Então ela me dizia:

“Escute o que você está lendo! /.../ um dia, consegui escutar: eram sílabas separadas, mas que queriam dizer alguma coisa se fossem agrupadas ao serem ouvidas. Agora, eu sabia ler e não queria mais largar o texto. /.../ mas quando eu lhe dizia: “Quero desaprender a ler, não quero mais ler”, ela me respondia: “Sabe, eu acho que você não vai conseguir.” /.../ E tinha razão. Eu ficava furiosa com a sujeira que me tinham feito: ensinar alguma coisa que não se pode mais desaprender!

7

### HISTÓRIAS DE LEITURA...

*Aprendi depressa a ler (...) passei, quase sem transição, para a frequência regular dos estudos superiores da língua portuguesa na figura de um jornal, o Diário de Notícias, que meu pai levava todos os dias para casa e que suponho lhe era oferecido por algum amigo, um ardina dos de boa venda, talvez o dono de uma tabacaria. Comprar, não creio que comprasse, pela pertinente razão que não nos sobrava para gastar em semelhantes luxos. (...) Obviamente, eu não podia ler de corrido o já então histórico matutino, mas uma coisa era para mim clara: as notícias do jornal estavam escritas com os mesmos caracteres (letras lhes chamávamos, não caracteres) cujos nomes, funções e mútuas relações eu andava a aprender na escola.*



**José Saramago**  
(1922 – 2010)

8

### HISTÓRIAS DE LEITURA...

*De modo que, mal sabendo ainda a soletrar, já lia, sem perceber que estava lendo. Identificar na escrita do jornal uma palavra que eu conhecesse era como encontrar um marco na estrada a dizer-me que ia bem, que seguia na boa direcção. E foi assim, dessa maneira algo invulgar, Diário após Diário, mês após mês, fazendo de conta que não ouvia as piadas dos adultos da casa, que se divertiam por estar eu a olhar para o jornal como se fosse um muro, que a minha hora de os deixar sem fala chegou, quando, um dia, de um fôlego, li em voz alta, sem titubear, nervoso mas triunfante, umas quantas linhas seguidas. Não percebia tudo que lia, mas isso não importava.*

Saramago, 2006: 90, apud Conforti, 2009, p. 106-7

9

HISTÓRIAS DE LEITURA...



*Aprendi a ler no quintal da minha casa, brincando de escolinha com minha irmã. Sentávamos na escada da cozinha, com cinco degraus, que ia para o quintal. O nosso cenário: uma lousinha preta e alguns gizes brancos. Ela me ensinava as sílabas e as palavras de sua cartilha, ao mesmo tempo em que fazia a sua lição. Nossa mãe acompanhava o que fazíamos, permitindo que continuássemos brincando. Aprendi a ler e me esqueci de quando não sabia. Considero a leitura como um bem que sempre tive, e que faz parte da minha vida de um modo natural, como respirar ou beber água.*

10

**Alunos das quintas séries:**

**APRENDI A LER...**

*Foi na escola com a professora.*

*Eu aprendi com 5 anos na escolinha.*

*A primeira palavra que eu li foi no presinho foi macaco. Eu só sabia o alfabeto, a professora foi falando m, a, c, a, c, o aí eu entendi que era macaco. Aí depois eu fui aprendendo mais palavras. Eu passei de ano aí eu fui para a primeira série aí eu já fiquei melhor de ler eu fiz prova fiz tudo aí e eu fui passando de ano e foi indo.*

*Aprendi a ler em casa enquanto estava vendo um livro com figura.*

11

*No pré, com 6 anos não lia coisa com coisa, mais fiquei feliz ao decorrer de 7 meses fiz 7 anos, e comecei a ler melhor.*

*Aprendi a ler quando tinha 5 anos de idade. Aprendi a ler com a ajuda da minha mãe, sempre quando eu chegava da escola já pegava o livro e já começava a aprender e fui aprendendo aos poucos, e hoje sei ler muito bem e rápido ...*

*Na 1ª série quando eu estava no reforço de português.*

*Eu aprendi a ler na escola e na minha casa quando aprendi era difícil no começo mais fui me adaptando no meu interesse em escrever cartas enfim aconteceu na escola.*

*Eu comecei a ler foi no presinho.*

*Não sei não lembro.*

*Eu aprendi a ler vendo revista e livro.*

12

Aprendi a ler na 1ª série, a minha mãe trabalhava e não tinha muito tempo para me ajudar a aprender a ler, e meu pai teria que dormir para a noite ir trabalhar. Então minha prima Juliana me ensinou a ler eu comecei com algumas palavras e a juntar e saber os nomes das sílabas ...

Eu comecei a ler foi na primeira série aí eu fui desenvolvimento aí hoje eu consigo ler quase de rentinho eu tenho pouca dificuldade em alguns lugares.

Eu aprendi a ler na 1ª série porque eu vi mãe lendo e eu me interessei para ler.

Eu aprendi a ler na 4ª série e eu fiquei meio com vergonha de ler na frente dos meus amigos. Só dava risada.

Eu comecei a aprender as palavras na 1ª série na 2ª série eu já comecei a ler na 3ª série já aprendi a ler de vez por que eu treino em casa com minha mãe.

13

**Eu aprendi a ler com a minha mãe e depois eu fui aprender mais na escola.**

Eu aprendia a ler eu tinha 7 anos foi difícil de aprender e foi a minha mãe e meu pai que me ensinou eu a ler foi um livro de português ela lia e eu continuava e foi indo eu aprendi a lê graças ao meu pai e a minha mãe que eu aprendi a lê.

Eu aprendi na escola na 1ª série. A professora mim ensinou o alfabeto as vogais as sílabas e pediu para mim ir lendo devagar e juntando as sílabas e formando palavras.

A primeira coisa que eu li foi um jornal quando eu era pequena e uma revista e eu tinha 4 anos.

Estava em casa em 2005 tentando ler a lição mas eu não sabia ler aí minha mãe me ensinou mas demorou um pouco porque pra mim era difícil de mais mas com o tempo eu aprendi.

14

Eu aprendi a ler com 5 anos na escolinha.

Quando fui a escola a professora me deu um livro e começou a falar para eu dizer as palavras e assim aprendi a ler.

Eu aprendi a ler na 1ª série foi assim a minha...

Eu aprendi a ler na 2ª série o meu irmão falava que era só junta a letra que você consegue a palavra e foi assim que aprendi a ler.

Meu pai foi me ajudando eu aprendi com 6 anos

Foi antes de eu entrar no colégio meu pai me ensinou o alfabeto as vogais consoantes e falou para mim ir ajuntando as sílabas e falar o que entendeu.

15

Eu aprendi a ler aos 8 anos eu estava na 2ª série quando a professora falou para mim ler um texto comecei as sílabas, depois as vogais e depois as consoantes fui juntando tudo e foi aí que eu aprendi a ler.

Eu aprendi a ler com 6 anos porque foi quando entrei para 1ª série.

Eu aprendi a ler com meu irmão ele ficava lendo histórias para mim e depois ele falava que tinha que ler juntando as letras e aí depois de uma semana eu aprendi a ler

Eu aprendi a ler minha mãe mim ensinou a ler ir eu vir aprender mais na escola aí eu não sabia ler antes.

Eu aprendi a ler com 6 anos de idade eu ficava tentando ler gibis aí depois eu fui conseguindo a ler umas palavras aí depois eu consegui a ler foi assim que eu aprendi a ler.

Não lembro

16

Na primeira série. O professor trouxe uma caixa cheia de letrinhas e deu uma folha para cada um, aí montamos um grupo. Aí eu fui montando palavras colocando no papel e ao mesmo tempo lendo. E foi assim que eu aprendi a ler. As vezes a minha mãe me dava um peteléco...

Aprendi a ler com 7 anos e escrever com 5 anos.

Eu aprendi a ler na primeira série com sete anos e vi aperfeiçoar na quarta série

17

### Alunos das sextas séries:

#### APRENDI A LER...

Aprendi a ler em uma escola particular com uma professora chamada Luciana, foi de repente comecei a juntar as sílabas e comecei a ler.

Foi no pré não lembro como foi.

Da terceira a quarta série.

Eu na 1ª série mais antes disso no Almirante Barroso, foi logo no começo do ano

Eu fui pra escola e aprendi a ler.

Sim. No pré aprendi a escrever e ler.

Eu aprendi a ler com 3 anos mas não sei como eu aprendi.

Eu aprendi a ler desde o presinho quando o meu irmão de 13 anos lia alguma coisa eu repetia aí eu fui aprendendo.

18



*Eu aprendi a ler com 3 anos mas não sei como eu aprendi*

*Na segunda serie (2ª) aprendi a ler com a professora Maria Cristina, ela me ensinou a lé em um livrinho de 1ª a 2ª serie.*

*Aprendi a ler na terceira serie com minha professora e treinando todo dias em casa ate a quarta serie já sabia fazer redação e ler e escrever e ate a 5ª já sabia fazer texto ler e escrever como estou fazendo agora.*

***Aprendi a ler por volta de 6 anos de idade onde apenas sabia ler algumas palavras. Desde hoje consigo ler muito bem, porque eu tenho auto-estima e força de vontade não só pela leitura como na vida também eu levo isso.***

19

*Eu aprendo com primeira serie. Acontece que eu fui juntado as palavras*

*Eu aprendi a ler na 1ª série com a ajuda da minha professora*

*Tudo começou com o alfabeto La no prezinho depois do prezinho veio a primeira série e eu já sabia ler um pouco, comecei a saber ler no 2º ano do prezinho com o alfabeto silabas por silabas e assim foi indo até hoje.*

*Eu aprendi a ler com 8 anos aconteceu como eu peguei um livro e comecei a juntar as silabas e li ajudando as silabas.*

*Aconteceu quando a professora me ensinou a ler e na segunda a escrever fazendo cruzada na 1ª série eu aprendi a fazer abcedarios e etc...*

*Eu aprendi a ler na 1ª série com 6 ou 7 anos de idade.*

20

*Foi*

*Aprendi a ler quando estava saindo do pré, já sabia ler algumas palavrinhas só (bola, bolo, zebra, etc), fui aprende a ler mais palavras no 2º bimestre da 1ª série.*

*...com 7 anos, na primeira série foi muito legal no começo, mais agora não ligo muito, mais é sempre bom ler.*

*Com 7 anos de idade foi difícil pois tinha muitas dificuldades na escola.*

*8 anos desde conta eu comecei a ler e esta e gostei*

*Eu aprendi a ler na 1 serie lendo historia em quadrinhos*

*Quando minha mãe quando ela escreveu em uma folha e mandou eu juntar as silabas*

21

*Eu aprendi a ler na primeira série com 7 anos.*

*Fui lendo cartazes na rua com a minha pouca experiência em ajuntar letras*

*Aconteceu juntando as palavras que forma uma palavra. Exemplo: bola, bolo, vaca e faca etc.*

*Eu aprendi a lé quando eu tava na 1ª serie e minha professora ensinava as palavras e a gente foi a aprendendo e também ela dava muito livro pra gente ler.*

22

*Eu aprendi a ler, eu pegava muitos livros pra ler e a minha mãe tomava minha leitura. E foi ai que eu aprendi*

*Na escola, apesar da dificuldade do esforço e dedicação a gente chega aonde a gente quer e foi passando por dificuldades acabei lendo*

*Aconteceu na 2ª serie comecei a ler e escrever com 7 anos sou muito feliz porque eu sei ler e escrever e não tenho problemas pretendo terminar para eu ser alguém.*

*Eu aprendi a ler na 1ª série com a ajuda da minha mãe e da minha tia.*

*Eu aprendi a ler na 2ª serie.*

23

*Na 1ª série, minha família e minha professora me ensinaram. Mas no começo foi difícil mas foi ficando mais fácil.*

*Eu aprendi a ler com 7 anos minha vó que mim ensinava e na escola também*

*Com 7 anos, na escola e em casa, com a ajuda dos professores e dos meus pais.*

*Eu aprendi numa escola chamada Miguel Roque com uma professora muito legal chamada Juliana e foi assim que eu aprendi a ler foi na 2 serie aprendi a ler.*

*Eu aprendi a ler vendo livros e revistas, só olhando as letras e as figuras do livro.*

*Quando entrei na escola e comecei a ler revistas animadas livros a mexer em computador porque querendo ou não eu tinha a consciência que queria ser alguém na vida.*

24

Não sei.  Não me lembro Indo para escola, no presinho

Quando eu estava na 1ª série, foi difícil mais a minha família pegava no meu pé.

No presinho, começando do a – e – i – o – u, depois do ba – be – bi – bo – bu, assim fui lendo livro, revistas, jornais, etc...

Eu aprendi a ler quando tinha 6 anos e foi muito legal e eu tava lendo um gibi.

Eu aprendi a ler lendo histórias e juntando as palavras.

Aprendi a ler quando eu tinha mais ou menos 5 anos e eu gosto muito de ler mais as vezes da aquela preguiça mais realmente eu gosto. Eu comecei aprender primeiro o A-E-I-O-U, depois o abecedário e assim comecei a ler.

25

### Alunos das sétimas séries:

**APRENDI A LER...**

Eu aprendi a ler com 5 anos no pré, lembro que tinha inveja dos colegas que já sabiam más com um pouco de esforço eu consegui, lembro que eu fiquei muito feliz quando consegui soletrar a palavra bola, foi um dia muito especial pra mim.

Eu aprendi a ler com 7 anos de idade

Aprendi a ler na 1ª serie juntando todas as letras

Aprendi a ler quando tinha 5 anos, eu acho que estava no jardim 3, a tia da escola, Fani, uma das professoras mais queridas que já conheci, me ensinava muitas coisas, o alfabeto, o som das letras, e em casa, meu avô me ensinava mais ainda. Juro que é verdade, a partir do dia que comecei a aprender a ler, em uma ou duas semanas já lia e escrevia muito bem.

Eu aprendi a ler aos oito anos, quando a professora na outra escola que eu estudei passou um papel como o be-a-bá e eu levei para casa e todos os dias eu lia e também pedia ajuda a minha mãe pois também aprendi com ela a ler e a escrever.

26

A eu tava em casa, nessa época eu tinha 6 anos eu tava na 1ª série, e eu peguei um livro e comecei a juntar as letras e ai eu comecei a ler.

Aprendi a ler com 6 anos na escola Almirante Barroso, e primeiro aprendi o abecedário e juntando as letras comecei a ler, mas antes de conseguir ler achava muito difícil.

Eu aprendi a ler na minha casa tentando, ai depois comecei a estudar na 1ª série ai foi que consegui ler juntando sílaba com sílaba, depois disso comecei a ler, normalmente.

Na escola e também treinava a leitura em casa com meus pais, mas eu aprendi a ler com mais ou menos 6 ou 7 anos de idade.

Não lembro

Eu aprendi a ler na 1ª serie juntando as letras.

Aconteceu de eu ler no computador

Me lembro que aprendi a ler com meus pais com 4 anos de idade.

27

*Eu aprendi a ler com 7 ou 8 anos eu juntava as letras tipo eu pegava um livro e se tivesse escrito um exemplo caminhão eu juntava c com a e dava Ca ai eu fui estudando ai foi assim que eu aprendi a ler.*

*Eu aprendi a ler com 8 anos na minha outra escola no Almirante Barroso e aprender muitas coisas Lá na minha escola e aqui estou aprendendo um pouco mais do que lá era pesado e bagunçeiro aqui não mais tranquilo e só o que tenho para falar*

*Na escola e em casa lendo livros na escola e em casa com meu pai mais aprendi mais em casa com a ajuda do meu pai.*

*Aprender a ler na 3ª série e a escrever aconteceu que eu fui formando palavras e juntando sílabas.*

*Eu aprendi a ler na escola E.E. Almirante barroso aprendi na 2 série*

28

*Antes de entrar na 1ª série minha tia me ensinou a ler mas eu lia algumas coisas. Mas aprendi melhor quando entrei no ensino fundamenta l.*

*Aprendi a ler na 1ª série*

*Eu tava lendo desde a memória.*

*Eu estava em casa eu e minha mãe estávamos estudando em casa e então ela me explicou como juntar as letras e depois de alguns treinamentos consegui ler pela primeira vez sem ajuda. A primeira palavra foi CASA, pelo que eu me lembro.*

*Eu fui aprendendo com o abecedário eu fui juntando e foi assim.*

*Quando tinha 6 anos no pré daí comecei a praticar e aprendi a ler e na primeira série desenvolvi e melhorei minha leitura.*

*Na 1ª série eu já sabia ler um pouco, pois aprendi no pré, mas eu contava muito com a ajuda de meus pais e uma amiga que já era grande e me ajudava bastante. Então sai da 1ª série sabendo ler e escrever hoje meus colegas adoram a minha leitura.*

29

*Aconteceu na escola com os meus professores, e foi muito divertido, porque eu estava aprendendo a ler e escrever e por isso que eu gosto de ler porque ler me faz bem, e ajuda ainda muitas pessoas que tem dificuldade de ler, aquelas pessoas que problema de visão não podem ler.*

*Aconteceu quando a professora pediu para ler um livro da cigarra e a formiga e eu não conseguia então a professora pediu pra mim leva o livro pra casa ai eu fui treinando até que eu conseguir a ler.*

*Eu aprendi a ler com 4 anos. Minha mãe ia viajar, meu pai também, então tive que ficar em uma escola de hospedagem de tempo provisório. Lá todos sabiam ler e eu tinha muita dificuldade, então uma moça sentou ao meu lado e com a paciência dela e o meu esforço, eu consegui, é claro que não foi de uma hora pra outra.*

*Eu aprendi a ler aos 7 anos de idade quando comecei a estudar com ajudar dos meus pais e do meus professores, pois hoje sei ler e quero continua aprendendo muito.*

30

... no prezinho, talvez um dos primeiros, acho que ler não é uma dificuldade e sim códigos que passam pela mão e a gente interpreta.

Eu aprendi a ler na 2ª série com ajuda da minha professora Nance. Ela comprou o caderno especial para aprende a escrever.

Eu aprendi a ler com os meus 7 anos na 2ª série com minha professora Ana Maria ela mandou eu treinar com gibi eu só da quando eu comecei não parei mais até aqui eu lia gibi

Aprendi a ler e escrever com 6 anos de idade na creche do: CCI. Centro de Convivência Infantil.

Eu aprendi a ler quando a professora me ensina

31

### Alunos das oitavas séries:

#### APRENDI A LER...

Eu aprendi a ler na 2ª série na escola Ressurreição.

Eu aprendi a ler na 3ª série na Escola Nelson Fernandes, em quanto eu estudava lá na Nelson Fernandes o ensino e bom de mais.

Na pré-escola, minha professora forçava bastante todos os alunos. Lá nós tínhamos um tapete com plaquinhas com desenhos, e plaquinhas com letras que formavam o nome da figura. Já sai da pré-escola lendo e escrevendo muito bem.

Eu aprendi a ler juntando as palavrinhas por exemplo ma-ca-co eu juntava tudo acho que eu tinha uns cinco anos era baixinha e magrinha.

Não lembro muito, lembro que foi na 3ª série.

Não lembro.

32

Eu aprendi a ler quando eu estava na creche, uma professora muito ótima me ensinou.

Eu aprendi a ler quando eu tinha 5 anos eu já tava na escola no 1º estágio e eu já sabia ler

Eu aprendi a ler na escola mas eu não lembro como aconteceu.

Quando eu era pequeno errava a palavra mas continuava tentando até conseguir mas pelo que eu me lembro eu tinha 4 anos.

Aprendi a ler na 2ª série, não lembro como.

Que eu me lembre foi no pré. Na escola Ursinho Pimpão, a professora da minha escola ficava treinando com as crianças da minha sala e todos aprenderam a ler.

33

Que eu me lembre eu aprendi a ler em casa eu ia entrar na 1ª série.

Em casa, com meus pais ou na escola.

Aprendi a ler na 2ª série quando a minha professora estava ensinando a sala.

Aprendi quando eu tinha 4 anos no prézinho aprendi a ler com minha professora, ela ensinava o clássico "abc" depois ela ensinou a ler as letras logo depois para junta las e fazer uma frase para poder ler depois. Não lia perfeitamente pois lógico, eu era pequena e não tinha muito conhecimento sobre isso.

Minha mãe que me ensinou em casa.

Eu aprendi a ler deste da terceira série a escreve e a ler da escola da terceira serie.

Em casa, com a minha irmã e minha mãe me ensinando. No começo foi bem difícil, pois eu não conhecia as letras do alfabeto.

34

Quando ainda estava no pré. Nos fazíamos atividades usando a junção de 2 ou mais letras e assim eu aprendi a ler.

Eu aprendi a ler na 4ª serie, porque a professora era muito brava.

Aprendi a ler na 4ª série, como aconteceu. A professora separo um grupo de alunos e ensinou um pouco de cada coisa.

Aconteceu na terceira série eu aprendi a ler e escrever na primeira série.

Eu aprendi a ler na 4ª serie.

Lendo tudo que eu via, tentando ler tudo que via até eu conseguir, também lendo revistinhas, gibis, e livrinhos de contos de fada. Aprendi na escola, porem reforcei em casa com a minha tia.

35

Acho que comecei a ler na 1ª série, dès de então sempre gostei de ler livros, gosta de ler e de escrever também. Pois a leitura trás conhecimento ela nós envolve pois para ler uma reportagem, para chegar há um determinado lugar e pegar ônibus e preciso saber ler.

Aprendi a ler quando tinha 6 anos, estava na 1ª série e tinha um pouco de dificuldade no começo e por isso não gostava muito de ler.

Na segunda serie com a professora Maria Eduarda na Almirante Barroso e foi muito legal pra mim.

... por curiosidade e por incentivo dos familiares, começando com livros infantis, e aumentando o tamanho dos livros.

Não lembro.

Não lembro como aprendi a ler.

Eu acho que foi na 1ª série, quando eu tinha mais ou menos 7 ou 6 anos.

36

*Não lembro quase nada de quando aprendi a ler, eu tinha mais ou menos 4 ou 5 anos só me lembro de estar com um livro que era do meu irmão e lendo ele.*

*Bom, não me lembro, mais acho que foi na 2ª série, que na primeira série a gente aprende a escrever direito ai na segunda a gente aprende a ler.*

*Eu não lembro como aprendi a ler e nem como aconteceu mas imagino que tenha sido uma professora.*

*Eu aprendi a ler porque eu achei bom e é bom ler tem pessoas que não gosta de ler mais eu aprendi a ler porque eu peguei uma revista e foi ai que eu comecei a ler tudo que me interessa.*

*Eu aprendi a ler no prézinho quando eu era pequeno, também meus pais me ajudaram, eu me empenhei em aprender me esforcei e hoje to ai falo um português bom sei le bem e etc.*

*Eu estava na 3ª serie e comecei a juntar as letras e foi assim que comecei a ler e aprendi.*

37

*Aprendi a ler porque insisti nas letras, quando eu comecei a ler eu passava nos lugar e olhava aquelas letras e ficava traduzindo aquilo que estava escrito num momento eu até gostava mas foi passando os anos, ai a coisa mudou já não olhava mais como devia antes para as letras. Mais pra fala verdade eu não sou muito chegado em le não.*

*Na 7ª serie a professora me chama na frente da sala e começa a me ensina a ler.*

*Foi na primeira serie quando tinha que a juntar as letra.*

*Eu aprendi a ler com 5 anos no prezinho a professora ensinava todo mundo um de cada vez ela ficava do meu lado e começava a me ensina a ler.*

*Eu aprendi a ler, na segunda serie por que eu não frequentei o, prezinho por que não tinha, vaga.*

38

*Quando eu tinha uns 5 ou 6 anos na cidade em que eu nasci, foi a minha vó que me ensinou a primeiras letras depois eu aprendi ler corretamente na escola.*

*Não lembro muito bem como aprendi a lê, mas quando era pequeno gostava muito de ler revista em quadrinhos e alguns livros. Mais ao passar do tempo fui relaxando na leitura mas agora pra mim ler livros quadrinhos é meio difícil mas se me interessa eu leio.*

*Putá, agora tu me pegou. Se bem que eu não consigo lembrar o que almocei, mas mesmo assim, não lembro quando comecei a ler.*

*E aprendi a ler na escola mais também, quando o meu pai compro um computador. Ai eu ai eu tava aprendendo a mexe no computador e você aprende usa ele.*

39

### *Os professores contam...*

Aprendi a ler lendo muito.

Aprendi a ler na escola as primeiras sílabas, letras, palavras e contexto. Mas não esqueço das histórias que meu avô eventualmente contava. Era uma outra época, não tínhamos tantas facilidades como atualmente.

Aprendi a ler durante a alfabetização e com grande incentivo dos meus pais

40

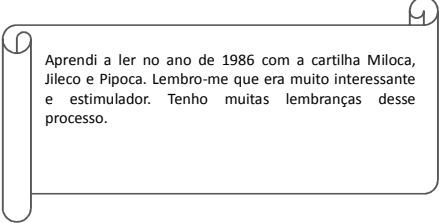
Aprendi a ler muito cedo, folheava gibis, revistas, vim alfabetizada para o ensino fundamental I, o antigo primário, sempre tive o interesse em ler e em casa fui incentivada também. Aprendi que através da Educação, do bom aproveitamento em sala de aula, em apreender o conhecimento faria de mim alguém com mais capacidade, mais possibilidade de ter um futuro promissor.

41

Aprendi a ler com 5 anos, no 1º ano com duas professoras que eu adorava, mas em casa sempre houve o incentivo, meus pais compravam gibis, revistas e livros, sempre tivemos livros para pesquisas escolares. Na minha época de fundamental II, líamos um livro por mês para a disciplina de português e eram livros que lembro até hoje.

42





Aprendi a ler no ano de 1986 com a cartilha Miloca, Jileco e Pipoca. Lembro-me que era muito interessante e estimulador. Tenho muitas lembranças desse processo.

43

### HISTÓRIAS DE LEITURA...

*Aprender supõe um reconhecimento da passagem do tempo, do processo construtivo, o qual remete, necessariamente à autoria. /.../ Aprender supõe, além disso, um sujeito que se historia. Historiar-se é quase sinônimo de aprender, pois, sem esse sujeito ativo e autor que significa o mundo, significando-se nele, a aprendizagem irá converter-se na memória das máquinas /.../ o adolescente precisa situar-se como o biógrafo de sua história, construir (se) um passado. Reconhecer-se, contando ele mesmo o relato acerca de quem esteve sendo até o momento. /.../ está diante do desafio de narrar a si mesmo, tomando também as imagens, os relatos, as recordações que os adultos lhe ofereçam e lhe ofereceram sobre sua infância, mas, nesse momento podendo ser ele mesmo o autor desse relato.*

Fernández, 2001, p. 68

44

### HISTÓRIAS DE LEITURA...

*... construir um passado não é inventá-lo e sim recuperá-lo, podendo produzir algo novo; colocar em memória e em história.*

*... a construção autobiográfica jamais está terminada, podendo ser modificada e ressignificada.*

*dar-nos tempo e sair da lógica dual: melhor ou pior.*  
*Construir tempo dentro do tempo; construir-nos humanos dentro da vertiginosidade do tempo*

Fernández, 2001, p. 69

Contato com a história biográfica pessoal abre possibilidade de reconstruir o passado; poder reencontrar aspectos esquecidos ou potentes da própria vida.

Rememorar situações passadas traz elementos para refletir os efeitos da história no processo de constituição do ser humano/leitor.

45

## Referências

CONFORTI, C. *Epistemologia dos expertos: subjetividade e conhecimento em autobiografias de ficcionistas e cientistas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP, 2008.

DOLTO, F. *Auto retrato de uma psicanalista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989.

FERNÁNDEZ, A. (2001) O sujeito autor como autobiógrafo. In *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P. 2006

KUPFER, M. C. M. *Freud e a educação*. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

ANEXO E

Winnicott: leitura e gesto espontâneo

## Leitura e gesto espontâneo

Doutoranda: *Beatriz Pinheiro M. Mazzolini*  
Orientadora: *Maria Lucia Toledo M. Amiralian*

1



Donald Woods WINNICOTT

1896 - 1971

Pediatra  
psicanalista inglês

Teoria do amadurecimento  
emocional do ser humano

2

Desenvolvimento emocional primitivo: relação mãe-bebê

Ambiente suficientemente bom (mãe): provê as necessidades e não interrompe a linha de vida do bebê

Fornece um *setting* especial

*Holding*: segurança / onipotência / criatividade

Espontaneidade/ gesto em direção ao mundo

Apresentação do mundo em pequenas doses

Respeita o tempo do bebê

Oferece condições para o surgimento do espaço potencial para brincar / aprender

3

Objeto transicional: é e não é a mãe  
 precursor do simbolismo – é uma coisa e representa outra  
 Espaço "entre" a fantasia e a realidade externa compartilhada  
 Entre a subjetividade e a objetividade

Cultura oferece elementos para a ampliação do espaço potencial

A aprendizagem acontece nesse espaço

Pessoa brinca / aprende  
 com os objetos que são apresentados a ela  
 enriquece seu mundo interno  
 cria coisas a partir de si mesma e  
 contribui para e com a sociedade

4

Pode-se aproveitar a relação mãe-bebê para pensar a relação professor-aluno

Atualmente assiste-se à coisificação do mundo, das pessoas => coisificação do professor e do aluno:

Estão destituídos do que é pessoal e significativo: estilo, ritmo e valores

Participam do ritual educativo de forma: mecânica, repetitiva e submissa

Necessitam ajuda para recriar a cultura escolar de forma singular: resgatar, reconhecer e valorizar a pessoa, sua necessidade de se comunicar ensinar e aprender – e seu potencial para isso

5

Técnica e método são privilegiados em detrimento das relações e idéias

Professor perdeu seu valor social:  
 recorre a atitudes autoritárias e burocráticas  
 estabelece relações impessoais, ritualizadas e robotizadas, para fazer valer sua autoridade.

Alienado, cumpre sua função de forma desvitalizada, rotineira e mecânica.  
 Não enxerga os alunos como seres humanos singulares: nome, necessidades, estilos, características.

O acontecer humano depende da intervenção do ambiente.

Tendência à integração e ao amadurecimento se realiza se pessoas significativas facilitarem o desenvolvimento do indivíduo.

Funções básicas do ambiente: segurar, manejar e apresentar objetos

6

Tendência ao amadurecimento depende da facilitação ambiental e da não-interrupção da continuidade desse processo.

Não existe indivíduo desvinculado de seu meio cultural.

O desenvolvimento ocorre por correlação e não por causalidade.

Abordagem criativa à realidade externa; a cultura é constitutiva.

Ser humano anseia por se desenvolver, por participar e contribuir para o meio social e cultural em que está inserido.

Necessita e busca inscrever sua subjetividade na realidade externa, utilizando a vida imaginativa para transformá-la em objetos significativos.

A aprendizagem escolar e a apropriação de materiais culturais relevantes são experiências buscadas pelo indivíduo.

7

Papel do professor: facilitar a apropriação criativa da cultura escolar pelo aluno.

Funções exercidas pelo ambiente facilitam construção do espaço potencial em que se pode brincar e interagir com a cultura.

espaço potencial: lugar de separação potencial entre o mundo externo e o mundo interno, entre a realidade objetiva e a realidade subjetiva, pode ser preenchido criativamente.

apresentar material relevante para uma determinada cultura, nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança, de acordo com a sua capacidade, idade e necessidades.

Escola:

participar da instauração e ampliação do espaço potencial  
apresentar materiais culturais relevantes

o aluno possa se apropriar de forma criativa e singular, preservando sua identidade pessoal e grupal

8

Ser humano sempre em desenvolvimento

Processos e mecanismos inerentes às fases primitivas são reeditados nas etapas críticas da vida humana.

Aspectos desenvolvidos podem ser ou não aproveitados nas fases subseqüentes

Experiências que não puderam acontecer precocemente podem ser experimentadas em outro momento e em outro ambiente

... existe um processo contínuo de desenvolvimento emocional que começa antes do nascimento e prossegue ao longo de toda a vida, até a morte (com sorte) de velhice. /.../

A partir dessa base, podemos estudar as características do processo e os vários estágios em que existe perigo, seja proveniente do interior (instintos), seja do exterior (deficiência ambiental.).

(Winnicott, 1955/1994, p. 196)

9

Crianças que fracassam na escola, mas têm o espaço potencial constituído: são criativas, brincam, dominam com propriedade sua cultura de origem, possuem habilidades e recursos.

Suas mães e outras pessoas significativas cumpriram o papel de facilitar o acesso à cultura compartilhada por sua família e pelo seu meio.

Ingressam na escola e necessitam se familiarizar com a cultura escolar.

Pesquisas mostram a expectativa positiva da criança pobre e de sua família em relação à sua entrada na escola, os projetos e sonhos envolvidos, a esperança de alcançar um lugar social melhor etc.

Professor facilita a interação criativa - e não a submissão – do aluno com o mundo.

10

Professor contribui para ativar, ampliar e explorar o espaço potencial do aluno, ajuda a constituí-lo, se for preciso.

Apresenta ao aluno o conhecimento historicamente acumulado, considerado relevante pela escola, no momento e da forma adequada.

Preocupa-se em receber o aluno, especialmente no início do processo de escolarização e em outras etapas críticas, de forma sensível, preocupado em conhecê-lo melhor e facilitar a transição para a cultura escolar.

Transição, passagem e não adaptação, submissão e ajuste.

Mais do que transmitir conteúdos, impor regras ou ajustar a criança à lei da escola, é preciso saber quem é cada aluno.

11

Quem é e de onde vem?  
Qual seu ritmo, seu estilo, suas crenças, seus valores, seus hábitos, suas necessidades e concepções?  
O que já sabe?  
Como construiu esse saber?  
Como o utiliza?  
Onde e como utilizará a cultura escolar?

Olhar para o aluno como um ser humano e não como coisa.

Pensar em comunicação entre pessoas e não em transmissão de conhecimento para a recepção passiva do aluno.  
Investir no espaço potencial entre indivíduo e mundo externo, no processo, na passagem e não valorizar exclusivamente os conteúdos objetivos já construídos.

Ouvir o aluno.

12

Ouvir o aluno permite que este se escute, se surpreenda pensando, fazendo, sendo.

Facilitar e promover formas variadas de expressão, resgatar a história escolar, fazer perguntas, reconhecer e valorizar o que já foi constituído pelo aluno.

Identificar os valores e referenciais do seu grupo de origem são funções básicas do professor preocupado com o indivíduo humano.

O aluno, por ser humano pode e busca aprender.

Professor preocupa-se em explorar o espaço potencial entre ele e seu aluno, sendo confiável e fidedigno.

Instaura um espaço lúdico, relaxado, apresentando informações onde o aluno esteja pronto para recriá-las.

13

Paradoxo "criado-encontrado" deve acontecer no processo ensino-aprendizagem.

O aluno apropria-se de conteúdos relevantes de forma singular e criativa, segundo suas concepções e necessidades.

É fundamental que o aluno possa experimentar os conteúdos escolares, inicialmente como objetos subjetivos, criados por ele, para facilitar a transição entre a sua cultura e a cultura escolar.

O professor precisa facilitar a transição, ajudá-lo a constituir objetos transicionais com objetos da cultura para depois poder estabelecer uma relação (uso) mais objetiva com a tradição dominante.

O pesquisador reconhece, valoriza e participa da construção das habilidades das pessoas pesquisadas, descobertas úteis ao professor em sua formação.

14

Professor: também precisa ser reconhecido em sua singularidade, portador de características e estilo pessoal.

Para respeitar, o professor deve ser respeitado, ter suas necessidades e valores contemplados pela política educacional e ser valorizado socialmente.

Precisa ser olhado como pessoa, para poder olhar para os seus alunos também como pessoas.

15



**Electronic Document Format (ISO)**

FRELLER, Copit Cintia. Pensando com Winnicott Sobre alguns Aspectos Relevantes AO Processo de Aprendizagem e ensino. *Psicol. USP* [online]. 1999, vol.10, n.2 [citado em 2010/11/08], pp 189-203. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641999000200012&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&Ing=en&nrm=iso)>. ISSN 0103-6564.: 10.1590/S0103-65641999000200012 doi.

**Electronic Document Format (ABNT)**

FRELLER, Copit Cintia. Pensando com Winnicott Sobre alguns Aspectos Relevantes AO Processo de Aprendizagem e ensino. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1999. Disponível a partir do <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641999000200012&Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200012&Ing=en&nrm=iso)>. acesso em 02 de fevereiro de 2010.: 10.1590/S0103-65641999000200012 doi.

16

Psicologia USP

*Print version* ISSN 0103-6564

Psicol. USP vol.10 n.2 São Paulo 1999

doi: 10.1590/S0103-65641999000200012

PENSANDO COM WINNICOTT SOBRE ALGUNS ASPECTOS RELEVANTES AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cintia Copit Freller

*Instituto de Psicologia – USP*

FRELLER, Cintia Copit. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. *Revista Psicologia USP* vol. 10 n.2 São Paulo, 1999.

17

ANEXO F

Questionário para os alunos

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Departamento de Psicologia Escolar, da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano  
Pesquisadora: Doutoranda Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini  
Orientadora: Doutora Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

### **Pesquisa sobre aprendizagem de leitura**

Questionário aos alunos de 5as a 8as séries / ano de 2009

Sou aluno(a) da \_\_\_\_\_ série, tenho \_\_\_\_ anos (nasci em \_\_/\_\_/\_\_\_\_) na cidade de \_\_\_\_\_ e estudo há \_\_\_\_\_ anos nesta escola.

1. Aprendi a ler ... (descrever como aconteceu)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Gosto de ler porque

---

---

---

---

---

3. Não gosto de ler porque

---

---

---

---

---

4. O que você mais gosta de ler, por que ?

---

---

---

---

---

5. Você gosta quando alguém lê para você, por quê?

---

---

---

---

6. Quais as vantagens de saber ler?

---

---

---

7. Existem desvantagens em saber ler, quais?

---

---

---

---

---

8. O que é preciso para que uma pessoa aprenda a ler?

---

---

---

---

---

9. Por que algumas pessoas não aprendem a ler?

---

---

---

---

---

10. Quem ensina a ler?

---

---

---

---

---

11. Você gostaria de contar mais alguma coisa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Sexo: ( ) Fem. ( ) Masc.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Este questionário está de acordo com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEPH-IP Projeto de Pesquisa nº 2008.041, de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – Brasília – DF) e é para uso exclusivo desta pesquisa e, ao respondê-lo, contribuirei com minha opinião sobre o tema da leitura, não sofrerei nenhum tipo de consequência na escola e terei minha identidade preservada.

ANEXO G

Apostila para discussão com a coordenadora

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Depto de Psicologia Escolar, da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano  
Pesquisadora: Doutoranda Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini  
Orientadora: Doutora Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

### Apostila para discussão

Filhos e alunos não conseguem acompanhar o processo de escolarização como deveriam. Crianças e adolescentes “odeiam” estudar, de um modo geral, ou aqueles que odeiam a escola, expressam desatenção, indisciplina, falta de vontade de estudar, dificuldades para aprender.

A escola é o ambiente mais importante da criança, depois do ambiente familiar e, ao mesmo tempo, bem diferente dele. A escola não é a casa da criança, mas ela vive grande parte de seu tempo nela. A escola tem funções a cumprir na educação da criança, do adolescente, de seus responsáveis e, principalmente da sociedade, funções que não pode esquecer que cabe a ela cumprir.

Um dos aspectos que a escola precisa apresentar para a criança e sua família é que ela (escola) não é igual à casa da criança. Existem peculiaridades na escola que a diferenciam de casa, mas a escola precisa se lembrar de mostrar e ensinar como ela funciona, em que aspectos se diferencia do lar da criança, quais são suas normas e regras, quais são seus valores e princípios. A criança precisa aprender como acontecem as relações na escola e como ela se organiza, de modo que possa ter uma posição crítica em relação às determinações feitas. Precisa compreender o que pode fazer e, quando deixar de cumprir algo que foi combinado, como deve proceder com as pessoas que se responsabilizam e garantem a organização.

Essa possibilidade de diferenciação do espaço familiar e do espaço escolar é importante para o desenvolvimento da criança, pois frequentará, ao longo de sua vida, espaços cheios de diferenças e peculiaridades, que ela precisará compreender como funcionam e como poderá comportar-se neles, para que possa conviver em sociedade.

Antes de conhecer o cotidiano de uma escola, qualquer pessoa já tem idéias pré-concebidas a respeito dela, opinando que a escola não é mais a mesma, que faz pouco pelas crianças, que não ensina de acordo com o que deveria ensinar, que os professores ganham pouco e não educam os alunos, entre outras falas, que desqualificam um espaço que deveria ser de transmissão de conhecimentos, valores e princípios éticos. Tem-se a fantasia de que a escola poderia fazer mais e melhor pelos alunos e por seus responsáveis, mas como se opor a valores e ideais que a sociedade de consumo valoriza e impõe? A escola hesita e evita experimentar novas formas de organização e ensino, deixando de

instituir uma autoridade democrática com alunos e professores, ficando submetida a intervenções de outros profissionais (médicos, políticos, policiais, fonoaudiólogos, psicólogos, publicitários etc), que parecem saber mais sobre ela do que os pedagogos e educadores.

Cabe ao professor ensinar aos alunos o conhecimento acumulado, favorecer o questionamento de suas vidas e do mundo em que vivem, auxiliá-los a entrar em contato com sua autoria de pensamento, fonte de constituição de uma personalidade livre e que sabe o que quer, para si e para sua comunidade. O psicólogo oferece sua escuta atenta, favorecendo que possa emergir a potencialidade criativa – adormecida - dos professores, incitando-os a refletirem sobre as situações de seu cotidiano como professor e como ser humano pensante que é - ou era.

O psicólogo pode ajudar o professor a refletir sobre a educação familiar dada a seus alunos, pois ela também enfrenta problemas. Os pais, submetidos aos valores contemporâneos, preocupam-se em se manterem jovens, buscam a felicidade eterna em pessoas idealizadas e se sentem inseguros em relação ao estabelecimento de uma relação de autoridade afetiva com os filhos. Como a escola pode contar com a ajuda de pais imaturos diante da função de cuidar de filhos inquietos e não pensantes? O que o professor pode fazer para ajudar os alunos e seus pais?

Outro aspecto que a escola precisa considerar está relacionado à segurança oferecida às crianças. Que tipo de segurança está sendo oferecida às crianças no ambiente escolar? Segurança que garante uma continuidade do ambiente humano - pessoas que cuidam dela dentro da sala de aula (professores e colegas) e fora dela (motorista da perua, inspetores de alunos, serventes e cantineiros) e do ambiente não-humano (objetos que precisa conhecer para agir no mundo, aprendendo e ensinando com eles), para experimentar a estabilidade de ser alguém. Sentir-se seguro na escola facilita o processo de integração da personalidade da criança, bem como sua confiança ao poder prever algumas coisas nesse ambiente escolar. Dar segurança favorece a adaptação gradativa às necessidades de independência e aventura da criança, que pode explorar os espaços escolares, conhecendo-os e conhecendo-se e pode, ao mesmo tempo, dar vazão a seu impulso criativo.

é ensinado, entre outras insatisfações.

O professor pode encontrar nos fundamentos da teoria winnicottiana recursos para enriquecer sua prática. Poderá oferecer um ambiente suficientemente bom, livre de ameaças, em que os alunos possam trazer suas expectativas e medos, sem serem hostilizados ou desrespeitados, a partir do que eles falam ou perguntam. Um ambiente que facilite o processo de aprendizagem, permitindo que se sintam seguros para buscar o conhecimento de forma autêntica e criativa. Se o professor descuida do que acontece em

sua aula e promove hostilidade no ambiente, o aluno reage a isso ou se intimida, dificultando a busca de conhecimento.

A escola precisa ser vivida como lugar de aquisição de conhecimentos e lugar de desenvolvimento da capacidade de refletir. Observam-se na escola sentimentos paradoxais mesclados, como impotência, desrespeito e desesperança, ao mesmo tempo em que aparecem colaboração, respeito mútuo e esperança. O professor precisa lembrar outra de suas funções - a de transmitir conhecimento e cultura – respeitando o direito à diferença, preservando os valores humanistas e ajudando a formar alunos pensantes; é preciso fazer da escola um lugar de ensino de matérias escolares e um lugar de relações pautadas nos princípios humanistas. O professor precisa conscientizar-se de que tem pela frente a tarefa de refletir sempre sobre sua prática e sobre as teorias que as fundamentam.

O aluno sentindo um professor seguro e ciente de seu papel para com ele e para com a sociedade reconhece no professor, e no que ele fala, que vale a pena ir à escola. O aluno sente-se representado, de alguma forma, no tema que seu professor apresenta para a turma, podendo interessar-se mais pelos diferentes conteúdos tratados em sala de aula e participando mais. Adolescentes de quinta a oitava séries anseiam por adultos que lhes inspire confiança e, se encontram isso em seus professores, podem trazer para a sala de aula as infinitas experiências que vivem em seu cotidiano, relacionadas às diferentes e difíceis situações que enfrentam com familiares, amigos ou estranhos. Tal herança pessoal pode ser utilizada em classe, como veículo facilitador para que eles se sintam importantes e pertencentes a um grupo, podendo enfrentar o processo de escolarização de um modo mais criativo e pessoal.

Assim, os profissionais que trabalham na escola são responsáveis pela criança e precisam estabelecer uma relação construtiva com ela, potencializando seus aspectos sadios (conversar, brincar, correr, dar risada, cantar, dançar etc), orientando-a em suas dificuldades e acreditando que ela pode mudar suas atitudes inadequadas (bater, xingar, destruir coisas etc), desde que receba ajuda e alternativas de ação, ao invés de punição ou algum tipo de profecia que a coloque em um lugar sem saída, como aquela criança que “não tem mais jeito”. É preciso orientar a criança com firmeza, dar oportunidades para que possa pensar as situações que vive, sem deixar de perceber sua necessidade de amor e atenção, e, principalmente, tratando-a como a criança que é e não como o adulto que já deveria saber de tudo.

Outro aspecto refere-se às formas diferentes de pensar, aprender, comunicar-se e se relacionar, pois na atualidade os alunos acessam os diferentes meios de comunicação, como internet, MSN, Orkut etc, ao mesmo tempo, e com mais facilidade do que seus professores, que o fazem de forma estanque, fragmentada. Pode-se notar o domínio disso nas crianças nascidas depois dos anos 80, com o advento do computador pessoal e dos



anos 90, com a internet gratuita, sem falar das crianças nascidas pós ano 2000, com computadores que estão em seus celulares. Esse conhecimento que a criança tem nem sempre é bem recebido na escola, aliás parece que ainda não se tem espaço para ele. Será que a escola e o professor descartam essa linguagem do computador por falta de tê-lo disponível para todos ou por falta de conhecimento de como aproveitá-lo na sala de aula? A falta de uso dessa ferramenta aparece na reclamação dos professores acerca de alunos indisciplinados e desmotivados, que consideram as aulas monótonas e aborrecidas, comparadas aos espetáculos que acessam em seus computadores de casa ou de *lan houses* ou que assistem em seus televisores. Como aproveitar esse conhecimento que os alunos já têm e aproveitá-los na sala de aula, com os conteúdos escolares? Como estabelecer uma comunicação mais próxima deles, apesar da diferença de domínio do assunto?

A Tecnologia da Informática pode ser considerada como um meio e não como um fim, sendo que os recursos tecnológicos podem complementar as ações que já foram realizadas na sala de aula (com os livros, vídeos, feiras de ciências, teatros etc). O professor poderia permitir que os alunos apresentassem seus trabalhos por meio dessa linguagem, ficando a critério deles a escolha de como viabilizar isso (*data show, sites, blogs, games* etc).

Concluindo, é preciso considerar os acontecimentos extra escola, ou seja, os acontecimentos do mundo, como o declínio dos valores humanos, as diferentes influências musicais (clássicas, bolero, samba, *rock*, sertaneja, *hip hop*, *funk* etc), a crise financeira mundial (queda dos EUA), o progresso das tecnologias da informática, as guerras entre religiões, o desequilíbrio ecológico etc, para que a escola possa ser atrativa e facilitadora da construção do pensamento dos futuros dirigentes e habitantes não só da nossa cidade, mas do planeta Terra.

ANEXO H

Contos para leitura e reflexão

Contos para leitura e reflexão / Reuniões pais e professores

### **O nó do amor**

Os pais estavam na reunião da escola, onde Vitor estudava.

A professora ainda não conhecia os pais dos seus alunos, e havia alguns que não estavam indo muito bem nos estudos.

Vitor era um dos melhores alunos que havia na classe. Então, a professora imaginou que seus pais passassem bastante tempo atendendo e dedicando-se a ele.

Por isso, disse aos pais que todos deveriam dar bastante atenção aos seus filhos.

Ao ouvir isso, um dos pais levantou-se e disse:

- Professora, eu não tenho tempo para ajudar meu filho. Eu trabalho o dia inteiro e quando chego em casa, já é tarde e meu filho está dormindo.

Então a professora perguntou:

- E o senhor só o vê no final de semana?

- Sim, só posso estar com meu filho no fim de semana. Por isso, toda noite ao chegar em casa, vou até o quarto dele, beijo seu rosto e para ele saber que eu estive lá, dou um nó na ponta do lençol que o cobre.

Assim, pela manhã, quando ele acorda, fica sabendo que estive ali e o beijei.

A professora surpresa, perguntou:

- E quem é o seu filho?

- Meu filho é o Vitor – respondeu o pai satisfeito.

CANDIDO, W. N. *Lendo e aprendendo* nº 2. São Paulo: Editora Luz e Paz, 2004

### **O sábio e o barqueiro**

Um sábio atravessava de barco um rio e, conversando com o barqueiro, perguntou:

- Diga-me uma coisa: você sabe o que é botânica?

O barqueiro olhou para o sábio e respondeu:

- Não, senhor. Não sei que história é essa.

- Botânica é a ciência que estuda as plantas! Que pena você perdeu parte de sua vida. – disse o sábio.

O barqueiro continua remando e o sábio novamente pergunta:

- Diga-me uma coisa: você sabe o que é astronomia?

O coitado do barqueiro, coçou a cabeça e disse:

- Não senhor. Não sei o que é astronomia.

- Astronomia é a ciência que estuda os astros, o espaço. Que pena, você perdeu parte da sua vida. – disse o sábio.

E, assim, foi perguntando o sábio, a respeito de cada ciência e o barqueiro respondendo que não sabia. E o sábio sempre terminava com o mesmo refrão:

“Que pena! Você perdeu parte da sua vida”.

De repente, o barco bateu contra uma pedra, rompeu-se e começou a afundar.

O barqueiro perguntou ao sábio:

- O senhor sabe nadar?

- Não, não sei. – disse o sábio.

E o barqueiro fala:

- Que bom, se eu não estivesse aqui, o senhor perderia a sua vida!

CANDIDO, W. N. *Lendo e aprendendo* nº 4. São Paulo: Editora Luz e Paz, 2004

### **A folha amassada**

Era uma vez uma menina que possuía um temperamento difícil e vivia irritada.

Sempre que alguém a contrariava, não satisfazendo a sua vontade, ela gritava, xingava e, às vezes, até tentava morder as pessoas.

Por isso, as outras crianças começaram a afastar-se dela.

Seus pais haviam-na mimado muito e já não sabiam mais o que fazer para ela tornar-se compreensiva.

Assim, num domingo de manhã, foram visitar o avô para que ele conversasse com a neta e tentasse explicar-lhe como era feio o comportamento que ela estava tendo.

O avô, então, pegou uma folha de papel e sentou-se ao seu lado dizendo:

- Filha, amasse esta folha.

Ela não entendeu o porquê do avô estar pedindo-lhe aquilo, mas como vivia destruindo tudo a sua volta, pegou a folha em suas mãos e amassou.

- Agora, tente desamassá-la – disse o avô.

A menina tentou, mas o papel ficou cheio de marcas. Seu avô, então lhe disse:

- Está vendo isso? – e apontou para a folha. – Essa folha é como o coração das pessoas.

Quando magoamos alguém, é muito difícil retirarmos as marcas que causamos.

CANDIDO, W. N. *Lendo e aprendendo* nº 2. São Paulo: Editora Luz e Paz, 2004

ANEXO I

Questionário para os professores

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo  
Departamento de Psicologia Escolar, da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano  
Pesquisadora: Doutoranda Beatriz Pinheiro Machado Mazzolini  
Orientadora: Doutora Maria Lúcia Toledo Moraes Amiralian

### **Pesquisa sobre aprendizagem de leitura**

Questionário aos professores que lecionam em 5as a 8as séries no ano de 2009

Sou professor(a) de \_\_\_\_\_ há \_\_\_\_\_ anos e leciono há \_\_\_\_\_ anos nesta escola.

1. Administro a(s) disciplina(s) \_\_\_\_\_  
posso afirmar que a capacidade de leitura para esta(s) disciplina(s) é \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Percebo que um(a) aluno(a) não sabe ler quando \_\_\_\_\_

---

---

---

3. A atitude que adoto para com ele(a) consiste em \_\_\_\_\_

---

---

---

4. Percebo que um aluno sabe ler quando \_\_\_\_\_

---

---

---

5. A atitude que adoto para com ele(a) consiste em \_\_\_\_\_

---

---

---

6. Em situação de leitura coletiva, o aluno que não sabe ler \_\_\_\_\_

---

---

---

7. Percebo que o aluno quando lê em casa \_\_\_\_\_

---

---

---

8. Percebo que o aluno quando não lê em casa \_\_\_\_\_

---

---

---

---



## ANEXO J

### Cronograma da pesquisa



Data	Atividade
<b>2008</b>	
Agosto	Contato com coordenadora
	Contato com a diretora / coordenadora em licença
	Reunião com a diretora / autorização para fazer a pesquisa
	Conversa com aluno
Setembro	Conversa com dois alunos
	Conversa com mãe de aluno
	Retorno da coordenadora / observação na sala dos professores
	Conversa com aluno
	Observação das dependências da escola/biblioteca, sala de informática
	Conversa com aluno
	Conversa com aluno
	Conversa com mãe de aluno
	Conversa com aluno
	Conversa com mãe de aluno
	Observação em sala de aula: português
	Conversa com mãe de aluno
	Observação em sala de aula: reforço
Outubro	Observação no pátio: entrada
	Recreio
	saída
	Reunião com a diretora
<b>2009</b>	
Março	Encontro com a nova diretora / retomada da pesquisa
	Encontro com a coordenadora
Abril	Reunião com a coordenadora
	Apresentação do Caso clínico para a coordenadora
	Participação em HTPC: apresentação do Caso clínico
	Conversa com aluno
	Conversa com pais de alunos
	Conversa com pai de aluno
	Contato com mãe de aluno
	Encontro com aluno/manhã
	Encontro com aluno/tarde
	Encontro com mãe de aluno
Maio	Encontro com pais de aluno/manhã
	Encontro com mãe de aluno/tarde
	Encontro com aluno
	Observação no pátio
	Conversa com inspetor de alunos
	Encontro com aluno
Junho	Encontro com aluno
	Encontro com aluno
	Aluno dispensado por falta de professor
	Conversa com professora do colegial
	Encontro com aluno
	Encontro com alunos
	Encontro com alunos
	Encontro com aluno
	Encontro com alunos/manhã
	Encontro com alunos/tarde
	Reunião com pais da quinta série/direção e professor de português/tarde
	Encontro com aluno
	Encontro com aluno/manhã
	Encontro com aluno/tarde
	Reunião com coordenadora
	Participação em HTPC
Agosto	Início das aulas adiado/gripe suína
	Reinício aulas/conversa coordenadora
	Encontro com aluno
	Observações gerais
Setembro	Participação em HTPC

	Entrada em sala de aula
	Entrada em sala de aula
Outubro	Entrada em sala de aula
	Reunião com coordenadora
	Entrada em sala de aula
	Encontro com aluno
	Conversa com professor
	Encontro com aluno
	Entrada em sala de aula
	Entrada em sala de aula
	Reunião com coordenadora e pais
Dezembro	Participação em HTPC/ apresentação <i>O que mais gosto de ler</i>
<b>2010</b>	
Março	Reunião com coordenadora
	Participação em HTPC /apresentação <i>Aprendi a ler...</i>
	Reunião com coordenadora
Abril	Visita à escola

ANEXO K

A história dos Três porquinhos



### Os três porquinhos

Autor: Edu Xxxxxx

Era uma vez 3 porquinhos que viviam na casa da mãe deles e ela tratava deles com carinho.

Aí eles resolveram fazer as casas deles, só deles e aí depois eles fizeram, terminaram a casa.

E depois vem o lobisomem, ele estava muito com fome e os 3 porquinhos não deixaram ele entrar. Ele foi lá e soprou e a casa caiu e depois ele foi pra casa do irmão dele mais novo e depois ele chegou em casa de novo e foi lá assoprou a casa que caiu e foi na casa do outro irmão dele e depois ele não deixou entrar. E ele assoprou e não conseguiu derrubar a casa e depois ele subiu na chaminé.

Os 3 porquinhos acenderam o fogo, um deles colocou a panela e depois o lobisomem caiu. A bunda dele queimou e nunca mais viu ele.

Acabou.

Os 3 porquinhos ficaram felizes para sempre.

ANEXO L

Entrevista com a mãe de Edu

## Entrevista com a mãe de Edu

A coordenadora permitiu que eu ficasse na sala dos professores esperando a mãe de Edu chegar.

Edu veio me chamar e nos encontramos com sua mãe no pátio, ele parecia muito feliz por me apresentar a ela.

Uma das pessoas designada pela diretora encaminhou-nos a uma sala de aula vazia para conversarmos.

A mãe contou que estava em horário de serviço, trabalha há 22 anos em uma casa de família, como empregada.

Disse que Edu falou de mim para ela, contou tudo que conversou comigo, que sabia até o meu nome. “Ele não conta nada da escola, não fala o nome de ninguém daqui, o seu ele falou e contou o que conversaram” – sic mãe.

Descrevi para a mãe a pesquisa, que faria encontros com Edu: conversas, desenhos, leituras e o que ele quisesse trazer sobre o tema leitura, escola ou outro.

A mãe contou que é separada do pai de Edu e quem cuida dele é a avó materna.

Ela tem filhas que moram com ela e netos, que dependem financeiramente dela.

Em relação à história de Edu, contou que começou a namorar o pai dele e a mãe dele não aprovou o namoro por ela ser muito mais velha.

Ficou grávida de Edu e foram morar juntos, perto da casa da sogra.

A hostilidade da sogra para com ela continuou até Edu nascer. A avó paterna encantou-se pelo menino e começou a ajudá-la na criação dele.

O relacionamento não deu certo e ela se separou quando Edu tinha uns quatro anos, conseqüentemente passou a ver menos a avó paterna e o pai.

Disse que o pai é muito presente na vida dele, “é só chamar que ele vem conversar, está bem de vida, fez faculdade e gosta muito do filho”.

Essa escola nunca o chamou, só chamam a ela.

O pai o vê todo final de semana. Ele se casou e Edu já tem uma irmãzinha por parte do pai de quase dois anos. Acha que ele tem ciúme do pai com a irmã e com a nova família.

O pai disse que vai comprar um computador para o filho, pois nota o grande interesse dele por computador.

Edu adora brincar, brinca o tempo todo e nada de estudar.

Foi amamentado por ela até um ano, mais ou menos, depois foi cuidado pela avó materna.

Entrou na creche e correu tudo bem, depois foi para o parquinho.

Perguntei como ele era na creche, se houve alguma situação importante que merecesse ela contar.

O que falavam era que ele brincava demais, adorava e adora jogar bola, mas não qualquer dificuldade.

Estudou da 1ª a 4ª série no Almirante e depois veio para cá. Lá ele era do mesmo jeito, brincando sempre e não querendo fazer a lição, ele era de falar pouco. Mas não repetiu nenhum ano.

Perguntei se ela já tinha ouvido falar de Progressão automática.

Ela disse que sim, que ia passando de ano sem repetir. Talvez fosse isso, ele passou sem saber.

Brinca até a hora de vir para a escola e, às vezes, a peruca passa e ele nem almoçou e nem tomou banho.

Já reclamaram que ele vem sem comer e com a camiseta suja, mas não é por descuido da mãe dela e nem dela, é porque ele se esquece de comer para brincar, brinca e se suja e não dá tempo de se trocar.

É um menino destemido, pula muro alto, atravessa a rua correndo e já foi atropelado. Depois desse susto ele acalmou um pouco, mas só um pouco. Não para quieto, está sempre procurando coisa pra fazer.

Não faz lição em casa, ela cansa de perguntar e ele sempre diz que não tem. Acha esquisito porque ele está na quinta série e deve ter lição, mas ele não mostra caderno e acaba não fazendo.

Ele lê o que interessa, não gosta que peçam para ele ler nada, mas ele aprendeu a ler, só não treina. Não entende porque nessa escola os professores disseram que ele não sabe ler. A professora de português disse que ele precisava de fono, “se precisar vou levar” – sic mãe.

Frequenta uma *lan house* perto de casa e sempre que pode quer mexer em um computador. Não deu detalhes de sua escolarização, parece que Edu fez os quatro anos como o aluno que só brinca, fala pouco e não compromete o grupo.

Ao final, a mãe autorizou a participação de Edu e eu agradei por ela ter vindo.

ANEXO M

Entrevista com a mãe de Guto



## Entrevista com a mãe de Guto

Entrei em contato por telefone com a mãe de Guto e, no dia marcado, ela compareceu para conversarmos.

A mãe começa contando de sua preocupação, acreditando que Guto ficou abalado com a prisão do irmão de 14 anos, preso por se meter em encrenca séria onde moram.

Moram na favela e ela fica muito preocupada com as más companhias, mas não tem outro jeito.

A mãe fez um histórico das escolas em que Guto estudou.

Primeira escola era a MECA, para crianças de três anos, ele ia mais para brincar.

Aos quatro anos foi para o Cantinho Feliz, brincava e fazia atividades de desenho e rabiscos.

Aos seis anos foi para uma escola estadual, o Almirante Barroso. Lá ele tinha medo dos colegas, mas nunca deixou de ir.

Separou-se do pai dele e tem mais três filhos de outros relacionamentos.

Na quinta série estudou no Colégio Heloisa Carneiro, morava perto.

Na sexta série foi para o Lourenço, teve que mudar porque não conseguiu vaga. Ele repetiu, machucou a perna e ficou impossibilitado de se locomover.

Depois veio para este colégio, mas ainda não sabe ler.

Em todas elas apareceu o mesmo problema de leitura. *A gente peleja, mas ele não aprende.* - sic mãe.

Ele não sabe ler nada e ela fica muito preocupada, ele aprendeu a copiar e tem uma letra bem bonita, isso pode atrapalhar.

A mãe começou a chorar enquanto falava do filho, fica sem saber o que fazer ao ver que o filho não aprendeu a ler de jeito nenhum.

Contou sobre seu trabalho, que é em um restaurante e que não tem tempo de dar atenção para ele. Quem fica mais com ele é a irmã mais velha, casada e que tem um bebê. A filha também teve dificuldade para aprender a ler, mas veio para São Paulo e com muito esforço aprendeu.

O irmão está na cadeia e de vez em quando vão visitá-lo, é uma situação triste para Guto. Não quer isso para ele.

Sente-se aliviada porque Guto passa todas as manhãs numa igreja evangélica, que faz atividades com as crianças para as mães poderem trabalhar.

Perguntei se ele alguma vez teve reforço na escola e ela disse que não, se teve ele não foi.

Mas que as escolas sempre falaram que ele não lia nada. Ele é um menino muito educado e quieto, então passa de ano, também ele faz as lições, copiando tudo.

Expliquei a ela que a diretora indicou Guto para um trabalho comigo sobre leitura, se ela autorizasse. Ele participaria de algumas conversas comigo com o objetivo de compreender o que acontece nessa relação dele com a leitura.

Ao final, ela se tranqüilizou um pouco, agradeceu pela conversa e autorizou a participação dele.

ANEXO N

Entrevista com a mãe de Dora

Entrevista com a mãe de Dora

Eu me apresentei e falei sobre a pesquisa e que alguns alunos foram indicados para participar.

A mãe começou falando da dificuldade da filha e que se separou do pai de Dora quando ela ainda era pequena e que hoje Dora é órfã de pai, pois ele faleceu.

A mãe casou-se de novo e nota que o padrasto dá-se muito bem com a filha.

Dora não gosta de estudar e tem ficado algum tempo no computador, comunicando-se com colegas.

Contou que a filha a ajuda em casa, fazendo alguma tarefa doméstica, como lavar louça ou varrer a casa.

Em relação à escolaridade sempre encontrou dificuldade em tudo.

Frequentou creche aos 4, 5 anos, brincava e não dava trabalho nenhum.

A primeira escola frequentou aos 5 anos, era o pré, no Tatuapé. Era uma EMEI, foi bem lá e ficou dois anos.

Na primeira série começou a dificuldade.

Hoje ela vai mal, mas gosta de vir para a escola. Tem um jeito de estudar esquisito: vê, ouve e não coloca nada no caderno.

A mãe fez um histórico: estudou no Carlos Escobar da 1ª à 4ª série; metade da 5ª série no Benedita Ribas. Lá encontrou dificuldade e não se relacionava com os colegas, amigas tiravam sarro porque *ela é burra* – sic mãe.

Sempre gostou de ficar sozinha brincando e a mãe disse sempre respeitar. Acha que deu esse modelo, pois também gosta de ficar sozinha.

Na 5ª série veio para este colégio, escola bem melhor, a irmã também veio, fizeram mais amizades.

Na 7ª série repetiu, encontrou dificuldade em todas as matérias.

Dora gosta muito de música, ouve muito “Os rebeldes”.

Fica horas no computador, procurando notícias sobre as novelas. Gosta mais de ouvir e não de ler. Adora *clip*, colocar as músicas e ouvir; canta bastante.

Tem interesse em muitas coisas, mas o desinteresse é de aprender; gosta de vir à aula.

Separou-se do pai deles porque bebia muito, Dora estava no pré.

Tem 5 filhos e acha que perdeu a paciência. Nunca tinha trabalhado antes e a mudança foi grande para todos.

Pai da Dora faleceu há 7 anos, Dora estava com 8 anos. Encontrava pouco com o pai, mas encontrava.

De 9 a 11 anos Dora teve outro “padrasto”, mas não deu certo e ela se separou.

Há 1 ano e meio tem um novo companheiro e padrasto para os filhos, todos têm um bom relacionamento com ele.

Expliquei sobre a pesquisa e ela autorizou Dora a participar.

ANEXO O

Entrevista com o pai de Fábio

## Entrevista com o pai de Fábio

O pai de Fábio compareceu no dia e horário combinado.

Contou que é separado da mãe do Fábio e ele tem a guarda dos dois filhos, o Fábio é o mais velho.

A mãe deles mora longe e eles quase não têm contato, nem vão à casa dela e nem ela vem vê-los.

Contou que Fábio não estuda nada em casa, passa o tempo dormindo ou jogando *games*.

Até a quarta série não gostava de estudar, mas nunca teve problema, ele era chamado na escola para as reuniões, mas trabalhava e quase não podia ir.

Tinha notas baixas, mas acredita que eram suficientes para passar de ano.

Foi uma professora daqui desse colégio que disse que ele não aproveita a inteligência que tem, poderia ir melhor, se estudasse.

*A irmã é mais nova, mas é louca pelos estudos e vai muito bem – sic pai.*

*Mudei para esse lado de cá e eles vieram estudar aqui.*

*Ele não falta porque eu fico no pé, mas por ele acho que nem vinha na escola. – sic pai.*

Moravam em outro bairro e ele sempre estudou na mesma escola da primeira à quarta série.

Gostaria de saber o que acontece com o filho, por que não gosta de estudar.

Autorizou Fábio a participar da pesquisa.

ANEXO P

Texto de Eduardo Galeano

## A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

ANEXO Q

O questionário e suas proposições



## O questionário e suas proposições

Beatriz Pinheiro M. Mazzolini

Lancei um desafio aos alunos, o de pensar e responder sobre o que as pessoas do colégio gostam de ler, deixando isso por escrito. Cada aluno pôde relacionar-se consigo mesmo, comigo, com sua turma e com o material, de um modo bem pessoal. Pôde entrar em contato e mostrar a relação que vem estabelecendo com seu processo de leitura. Ao final, após ler e organizar o material nasceu uma obra coletiva de cada série, que foi apresentada à escola.

A apresentação do questionário como objeto intermediário possibilitou, ao mesmo tempo, abertura para o encontro coletivo - com a própria turma - e individual - com o seu si mesmo-, uma abertura para a experiência humana por meio de breve narrativa pessoal e de uma obra coletiva. O questionário criado para a pesquisa foi discutido com a coordenadora, a partir daquilo que trazia como ideia para abertura do campo de reflexão do aluno em seu processo de leitura.

A questão 1 *Aprendi a ler ... (descrever como aconteceu)* foi proposta com a intenção de abrir um espaço de reflexão para que a pessoa se encontre com sua possibilidade de acessar sua história biográfica, por meio da recordação do momento em que se revela para ela a descoberta de que podia ler e compreender o que lia. Um momento importante da vida, um marco no processo de amadurecimento e autonomia, pois é o término de uma fase em que acrescenta a leitura de símbolos à leitura que ele tinha anteriormente. A leitura se enriquece, ocorre a passagem de uma leitura figurativa para uma leitura simbólica, abre-se um campo imenso de compreensão, em que pode ler por si mesmo símbolos gráficos que passam a ter sentidos. Poderá haver referência à provisão ambiental recebida nesse momento, aparecendo a presença humana no relato.

A questão 2 *Gosto de ler porque...* dá continuidade à história que começou a ser recordada, convidando a pessoa a encontrar uma causa, o porquê de seu gosto pela leitura. É uma oportunidade para descobrir e compreender o que a mantém lendo.

A questão 3 *Não gosto de ler porque...* Permite que a pessoa selecione entre diferentes situações aquelas que podem afastá-la da leitura.

As questões 2 e 3 apresentam uma situação paradoxal - gosto e não gosto de ler. Poderá colocar em trânsito a capacidade de analisar preferências em relação ao que se gosta de ler ou não. Não foram pensadas como excludentes e sim como paradoxais.

A questão 4 *O que você mais gosta de ler, por que?* Poderá colocar em trânsito possibilidades que a pessoa tem (ou começará a ter) de selecionar entre as opções de

leitura que tem disponíveis aquelas que mais chamam a sua atenção. Ao recortar o tipo de leitura poderá encontrar o motivo que a torna importante, apontando aspectos significativos dessa escolha, explicitando aspectos mais subjetivos. Poderá haver referência à provisão ambiental.

A questão 5 *Você gosta quando alguém lê para você, por quê?* Abre uma possibilidade para que a pessoa reflita sobre a presença de alguém ao seu lado, lendo para ela. Que tipo de cenas são rememoradas com essa questão? Que tipo de relação humana aparece e com quem?

A questão 6 *Quais as vantagens de saber ler?* Esse é um tipo de reflexão que pode colocar em trânsito aspectos da subjetividade de cada um, ao mesmo tempo em que mostra aspectos relacionados à realidade em que se vive. As vantagens citadas poderão ajudar na descoberta de sentidos para a leitura, criando possibilidades de amadurecimento pessoal. Poderão, também, revelar aspectos de submissão à realidade compartilhada.

A questão 7 *Existem desvantagens em saber ler?* Essa questão poderá colocar em trânsito aspectos da subjetividade e da realidade compartilhada, em uma tentativa de dimensionar desvantagens do processo de leitura.

As questões 6 e 7 apresentam uma situação paradoxal – vantagens e desvantagens de saber ler. Poderão colocar em trânsito a capacidade de analisar aspectos positivos e negativos do processo de leitura. Assim como as questões 2 e 3 elas também são paradoxais.

A questão 8 *O que é preciso para que uma pessoa aprenda a ler?* Pode-se colocar em trânsito nesta questão o próprio percurso de aprendizagem da leitura, de uma forma indireta (inconsciente) e a abertura para explicitar características pessoais e provisão ambiental necessária para se aprender a ler.

A questão 9 *Por que algumas pessoas não aprendem a ler?* Pode-se colocar em trânsito nesta questão a teoria de aprendizagem que cada pessoa elabora para dar conta de aprender a ler. Poderá aparecer aqui também referência à provisão ambiental.

A questão 10 *Quem ensina a ler?* Esta é uma questão que abre possibilidades para se pensar a provisão ambiental humana envolvida no ensino da leitura.

A questão 11 *Você gostaria de contar mais alguma coisa?* Esta questão propicia que a pessoa possa expressar um gesto espontâneo, por meio de um espaço em branco, em que possa contar algo que queira.

A proposta para os professores era semelhante e solicitava o modo como lidam com alunos que relutam em ler.