

CRIANÇAS, LEITURA, ESCRITA E SIGNIFICAÇÃO: A VIDA COMO ESCOLA E A ESCOLA COMO VIDA!

*CHILDREN, READING, WRITING AND MEANING:
LIFE AS SCHOOL AND SCHOOL AS LIFE!*

*NIÑOS, LECTURA, ESCRITURA Y SIGNIFICACIÓN:
¡LA VIDA COMO ESCUELA Y LA ESCUELA COMO VIDA!*

RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELO¹

¹Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

RESUMO Este artigo impõe, como objetivo, trazer reflexões sobre práticas de alfabetização em classes iniciais do ensino fundamental, procurando responder ao seguinte questionamento: como a aprendizagem pode articular, em suas práticas, o conhecimento sistematizado às singularidades, diversidades e heterogeneidades sociais e culturais das crianças? A inspiração teórica são algumas contribuições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano e, mais especificamente, as suas discussões sobre o papel da linguagem na constituição do que denomina como funções psicológicas superiores. Tomou-se como metodologia, a análise de trabalhos de conclusão de curso de graduação, monografias e dissertações sobre a temática. Sugere-se explorar uma acepção de alfabetização não só centrada na mera aquisição do código linguístico, mas como um constructo teórico-metodológico multissignificativo e intertextual, de formação integral da criança em seus aspectos intelectuais, afetivo, sociais e culturais. Ou seja, uma prática de alfabetização queque explore a significação contextualizada, que remete a palavra ao cotidiano da criança, às suas aprendizagens iniciais, assistemáticas como forma de elaboração, reelaboração e significativa apropriação da palavra.

PALAVRAS-CHAVE: ALFABETIZAÇÃO; LINGUAGEM; APRENDIZAGEM; SINGULARIDADE.

ABSTRACT This article imposes, as an objective, to bring reflections on literacy practices in early elementary school classes, seeking to answer the following question: how learning can articulate, in its practices, systematized knowledge to the singularities, diversities and social heterogeneities of children? The theoretical inspiration is some of Vigotski's contributions on human development and, more specifically, his discussions on the role of language in the constitution of what he calls higher psychological functions. It was used as methodology, the analysis of works of conclusion of undergraduate course, monogra-

phs and dissertations on the theme. It is suggested to explore a sense of literacy not only centered on the mere acquisition of the linguistic code, but as a intertextuality and multi-significant theoretical-methodological construct, of the child's integral formation in its intellectual, affective, social and cultural aspects. In other words, a literacy practice that explores contextualized meaning, which refers the word to the child's daily life, to his initial, unsystematic learning as a way of elaborating, re-elaborating and meaningful appropriation of the word.

KEYWORDS: LITERACY; LANGUAGE; LEARNING; SINGULARITY.

RESUMEN Este artículo se propone, como objetivo, traer reflexiones sobre las prácticas de alfabetización en las clases de educación básica inicial, buscando dar respuesta a la siguiente pregunta: cómo el aprendizaje puede articular, en sus prácticas, conocimientos sistematizados a la singularidad, diversidad y heterogeneidad social y cultural de los niños? La inspiración teórica son algunas de las contribuciones de Vigotski sobre el desarrollo humano y, más específicamente, sus discusiones sobre el papel del lenguaje en la constitución de lo que él llama funciones psicológicas superiores. Se utilizó como metodología, el análisis de trabajos de conclusión de carrera, monografías y disertaciones sobre el tema. Se sugiere explorar un significado de la alfabetización no solo centrado en la mera adquisición del código lingüístico, sino como un constructo teórico-metodológico multi-significativo e intertextualidad, de la formación integral del niño en sus aspectos intelectuales, afectivos, sociales y culturales. Es decir, una práctica de alfabetización que explora el significado contextualizado, que remite la palabra a la vida cotidiana del niño, a su aprendizaje inicial, no sistemático, como una forma de elaboración, reelaboración y apropiación significativa de la palabra.

PALABRAS CLAVE: ALFABETIZACIÓN - LENGUA - APRENDIZAJE - SINGULARIDAD

INTRODUÇÃO

*E já tarde da noite /volta meu elefante,
mas volta fatigado, /as patas vacilantes
se desmancham no pó. /Ele não encontrou
o de que carecia, /o de que carecemos,
eu e meu elefante, /em que amo disfarçar-me.
Exausto de pesquisa, caiu-lhe o vasto engenho
como simples papel. /A cola se dissolve
e todo o seu conteúdo /de perdão, de carícia,
de pluma, de algodão, /jorra sobre o tapete,
qual mito desmontado.
Amanhã recomeço.
(DRUMMOND, C. de A. O Elefante. 1984)*

Ler! É certo que se lê desde o momento em que se abre os olhos e se começa a perceber, ainda que de forma indiferenciada, o mundo a nossa volta. No movimento da atenção parental, dos cuidados de higiene, alimentação e afeto, a criança vai fazendo sua leitura

dos objetos que a circundam e com os quais tem alguma relação de uso, diferenciando-os e organizando-os mentalmente, em categorias. O olhar que antes, indistintamente, movia-se, toma forma e direcionalidade aos objetos e pessoas próximos. São essas primeiras apreciações que se fazem imprescindíveis à tomada de consciência do mundo e da apropriação das práticas culturais de seu grupo social. Em atitudes de observações, o sentido das coisas vai-se desvelando pelo olhar à procura de decifração.

Esse movimento, inicial de leitura, ainda que aleatório, das coisas do mundo, foi sintetizado, de forma emblemática, por Paulo Freire, ao dizer que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989, p. 9).

Talvez uma interpretação pertinente à primeira parte dessa assertiva freiriana seja a de que o autor se refira aos primeiros aprendizados, em que a leitura – isto é, a apreciação que a criança vai fazendo de tudo que a rodeia – faz-se por meio das significações sociais que são compartilhadas nas atividades práticas de linguagem. Aprender e aprender, num primeiro momento, é, para Freire, tomar consciência, de forma pragmática, de objetos, normas e convenções sociais; é entrar e fazer parte de em um mundo cuja existência só é possível por meio do acesso à linguagem. Na segunda parte da assertiva, provavelmente, Freire (1989) está se referindo à aprendizagem da leitura sistematizada, ou ao que se denomina, em linguagem pedagógica, de Alfabetização. Dessa maneira, alfabetizar seria a aprendizagem da leitura da palavra, a qual, depreende-se, não deveria ser feita de forma artificial, mas tomada como instrumento para a compreensão crítica e reflexiva do mundo, em seus complexos ordenamentos históricos e socioculturais, políticos e econômicos.

Em um texto emocionalmente poético, Heilbrun (1988) faz uma envolvente síntese sobre o valor da linguagem como forma de constituição de subjetividades e de formação humana. Para ela – numa interpretação livre – as vidas, em si mesmas, não servem como modelos, mas tão somente as histórias que delas fazemos. Talvez porque a vida não possa ser compreendida senão como entrelaçamentos de fios que se tecem numa complexa trama, numa narrativa. Como individualidades, só nos podemos perceber e sentir como sujeitos em sua própria história. E construir a própria história é a grande e desafiante aventura humana. São, assim, as histórias que nos formam. Mas o que são as histórias? São as significações, os sentidos socialmente compartilhados pelo grupo social e que recebem diferentes nomeações com lendas, mitos, crenças, valores, afetos, conhecimentos, ciência, arte, verdades e mentiras – todos arrolados num complexo conceito chamado cultura humana.

As subjetividades – isto é, nossas vidas e como as vivemos – vão se formando na interação e no contato com os diversos artefatos simbólicos, como os textos – palavras – sejam quais formas forem. Formar-se, assim, é participar dessa diversidade de experiências como ouvinte, leitor e escritor. As aprendizagens fazem-se indissociáveis da imersão na pragmática da vida, dos contextos das emoções, dos afetos, dos valores parentais.

Imersão na cultura e emersão sobre a cultura; modos indissociáveis de experimentar e de compreender nossas vidas. Lugares de fruição, em sua forma espontânea e assistemática, e lugar de estudo, inquirição, investigação e elaboração sistemática. Duas dimensões indissociáveis: a vida como escola e a escola como vida! Talvez, com essa assertiva, eu sintetize o espírito que anima a escritura deste texto: que as crianças se fatiguem dos estudos,

mas que aprendam o de que carecem e o de que carecemos; que os conhecimentos, qual mitos desmontados, revelem seu conteúdo de afetos, carícias, ternura; e as significações, em emoções de prazer, compartilhadas!

Ao longo de mais de duas décadas, investiga-se a temática da leitura e da escrita, em suas condições sociais de produção escolarizada, por meio de orientações de trabalhos acadêmicos – TCCs, Monografias de Especialização, Dissertações – e execução de projetos de pesquisa e de atividades de extensão. O *locus* empírico tem sido escolas públicas de ensino fundamental, localizadas em bairros distantes de centros urbanos.

Assim, nessas incursões por esse universo, tenho evidenciado que, apesar do avanço nas discussões teóricas sobre alfabetização, a prática cotidiana, nas escolas públicas, ainda, parece, continuam, predominantemente, centradas numa alfabetização que prima pelo método da repetição mecânica de palavras soltas e de frases descontextualizadas. Constatado que inúmeros processos formativos¹, aos quais as escolas – e seus professores e professoras – são submetidos, não têm promovido alterações significativas na quebra da hegemonia do método chamado de tradicional (BRAGGIO, 1992).

Ante tais evidências, eu gostaria, então, de textualizar algumas reflexões sobre minhas experiências, aprendizagens, observações e leituras sobre esse complexo universo, apontando sugestões que contribuam para se pensar a prática alfabetizadora como um processo que considere e que contemple a diversidade sociocultural dos sujeitos envolvidos.

De início, dei-me conta que tal textualização não se poderia realizar por meio de um trabalho acadêmico clássico, como um artigo, em sua estrutura positiva. Optei, então, pela escritura de um ensaio acadêmico.

Um ensaio, para Severino (2016), constitui-se numa argumentação lógica, reflexiva, interpretativa e de julgamento pessoal de seu autor. Outra característica do ensaio é proporcionar maior liberdade ao autor, a fim de que esse possa desenvolver sua argumentação “[...] sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica” (SEVERINO, 2016, p. 218).

Este ensaio, assim, impõe, como objetivo, trazer reflexões sobre práticas de alfabetização em classes iniciais do ensino fundamental, procurando responder aos seguintes questionamentos: como a educação e a aprendizagem escolar se podem articular, em suas práticas de sala de aula, ao conhecimento sistematizado e às singularidades, diversidades e heterogeneidades culturais de suas crianças? Como romper com certa predominância no artificialismo da aprendizagem escolar da linguagem, que se faz, às vezes, desconectada das necessidades formativas de seus educandos?

Pretendo, assim, discorrer sobre o desafio alfabetizador, tendo, como questão norteadora, pensar uma acepção de alfabetização que, ao mesmo tempo em que explore a significação contextualizada – que remete a palavra ao cotidiano da criança, às suas aprendizagens iniciais, assistemáticas – refaz-se em seu inverso, inserindo-a em um mundo cultural, de conhecimentos para além do seu cotidiano.

¹ O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pode ser considerado o mais recente, mais amplo e arrojado programa governamental de formação continuada, voltado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sugere-se explorar uma acepção de alfabetização não só centrada na mera aquisição do código linguístico, mas como um constructo teórico-metodológico multissignificativo e intercontextual, de formação integral da criança em seus aspectos intelectuais², afetivo, sociais e culturais, ou seja, a alfabetização pensada como movimento sistematizado de elaboração do conhecimento, de desenvolvimento, de socialização e de subjetivação.

A inspiração teórica deste ensaio toma, como base, algumas contribuições de Vigotski (2000a, 2000b, 2003) sobre o desenvolvimento humano e, mais especificamente, as suas discussões sobre o papel da linguagem na constituição do que denomina como funções psicológicas superiores. Esse autor desenvolveu interessantes apontamentos sobre a centralidade da linguagem como condição indispensável para o desenvolvimento da criança, em seus distintos e indissociáveis aspectos como, por exemplo, a atenção, a percepção, a memória etc.

Ainda, o princípio orientador da abordagem teórica desse autor é a de que o psiquismo é constituído nas interações sócio-histórica e cultural. Recorrerei, em complementariedade, a outros autores e autoras que desenvolvem estudos com base no autor citado ou que com ele possuam alguma afinidade teórica.

ALEGRIAS E TRISTEZAS DO SABER E DO NÃO SABER-FAZER

Meu pai tentou avivar-me a curiosidade valorizando com energia as linhas mal impressas, falhadas, antipáticas. afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isso me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo.

Foi assim que se exprimiu o Tentador, humanizado, naquela manhã funesta. E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras...

No dia seguinte surgiram outras, depois outras – e iniciou-se a escravidão imposta arditosamente. Condenaram-me à tarefa odiosa...

(RAMOS, G. *Infância*. 2009, p. 109-111).

Uma de minhas reflexões sobre a alfabetização sugere que a didática e a prática de aquisição da leitura e da escrita, nas classes iniciais de alfabetização, apresentam peculiaridades e formas diversas de viver e de fruir as emoções e os afetos nas relações com os conhecimentos escolares. Algumas crianças parecem ainda não ter encontrado o seu lugar na sala de aula. Apresentam atitudes emocionais e afetivas retraídas, olhar de descaso, às vezes vago, às atividades que estão sendo disponibilizadas, indicativos de desconforto ao ensino que estão experimentando. Às vezes, a professora ou professor demonstra alguma preocupação, mas uma preocupação que se parece restringir aos limites da constatação daqueles comportamentos enunciados pelas crianças, sem, no entanto, alterar as disposições de retraimento afetivo aos atos de aprendizagem.

Essas crianças parecem, ainda, experimentar a aprendizagem da leitura e da escrita como o personagem de *Infância*, de Graciliano Ramos: em afetos de antipatia; em sentimentos de estar sendo submetidas, arditamente, à escravidão, impostas em tarefas odio-

² O termo *cognição* está muito mais identificado com a abordagem cognitivista do desenvolvimento da criança, de base piagetiana. Termos como mental, intelecto, intelectual, formação psicológica estão mais próximos da abordagem histórico-cultural desenvolvida por L. S. Vigotski e colaboradores.

sas. De nada parece valer, como emoção de alegria mobilizadora, os louvores crédulos sobre objetos tão milagrosos como a leitura e a escrita (RAMOS, 2009).

Assim, tenho evidenciado, em minhas pesquisas, que as relações que são produzidas em sala de aula indiciam muitas ambiguidades, haja vista que os/as alunos/as produzem significados e sentidos de formas diferenciadas e idiossincrásicas. O/a professor/a preferencia algumas crianças, e algumas formas de relação são lidas, interpretadas e significadas por ele/a e, poder-se-ia supor, que orientam suas formas de agir. Essas preferências são alimentadas, consolidadas, constituídas, continuadas e impulsionadas pelos modos como as crianças desenvolvem suas ações e reações, em um contexto povoado de sentidos, enunciados por sujeitos heterogêneos em suas condições de apropriação do conhecimento, em seus modos de viver o lugar social de alunos, em seus modos de se relacionarem com o outro, com a autoridade do professor/professora, com o espaço escolar etc (FALABELO, 2005).

Algumas crianças – conforme indiciam os muitos estudos empíricos realizados por mim, por bolsistas de iniciação científica e orientandos diversos – como ausentes-presentes, participam do contexto das atividades de ensino e aprendizagem, mas parecem não se apropriar dos conhecimentos que estão sendo trabalhados – o que resulta em retenções, reprovações. E evidenciam isso em atitudes emocionais e afetivas de insatisfações verbais, não verbais, atitudinais. No interior desse jogo pedagógico, marcado por processos interdiscursivos e intersubjetivos, crianças e professora criam e recriam imagens, opiniões, impressões sobre si mesmas, assim como dos outros, num contexto de multiplicidades de situações em que convivem. Como compreender essas atitudes enunciadas na relação com os conhecimentos escolarizados, nas práticas de leitura e de escrita?

Tais sentidos, que vincam comportamentos e práticas, apresentam possibilidades diversas de análise. E, neste ensaio, a análise sugere que se deveria atribuir valor fundamental à forma como o conhecimento escolar está sendo disponibilizado pelo outro mais experiente, no caso, o professor ou a professora, bem como para as condições de produção concretas em que se realizam.

As observações empíricas analisadas sugerem que as tentativas dos/das docentes em modificar a situação de não envolvimento com as tarefas, em que algumas crianças se encontram, parecem não surtir o efeito desejado porque não se voltam para aquelas necessidades intelectivas que estão enfrentando naquele momento, isto é, para a aprendizagem dos conhecimentos. Assim, determinados gestos de atenção, incentivo, não são, por si sós, suficientes para mobilizar o interesse em dar conta da tarefa, porque, do ponto de vista pedagógico, não se modificam as atividades de apropriação dos conhecimentos e as condições estruturais desse ensino. As ações pedagógicas são relações centradas no conhecimento, e esse é o grande – e considero o principal – mobilizador dos sentimentos experimentados pelos sujeitos em situação de aprendizagem. É a aquisição do conhecimento que se constitui no grande mobilizador dos arranjos afetivos e emocionais à aprendizagem.

Considero que as atividades escolares são um elemento poderoso na configuração da imagem dos sujeitos nelas envolvidos. O desempenho alcançado modifica a leitura, a compreensão e as percepções afetivas do professor/a, bem como estimula e modifica a autoestima da criança e de sua imagem diante de seus colegas de classe, como capazes ou não-capazes, diante do esforço empregado na apropriação dos conhecimentos. Essas ima-

gens mediatizam os sentimentos, bem como as disposições afetivas e intelectuais dela, em relação ao universo escolar e a seus personagens.

Assim, no jogo das relações sociais que constituem a prática pedagógica, as crianças produzem avaliações de si mesmas a partir de suas situações concretas de saber e não saber, de aprender e não aprender. Aquelas que já dominam os rudimentos da leitura e da escrita assumem papel significativo de protagonistas diante das que ainda não dominaram essa técnica. São essas posições, como se analisa anteriormente, que irão configurar as disposições afetivas e intelectuais das crianças em suas aprendizagens e suas manifestações de alegria e de não-alegrias com a apropriação dos conhecimentos escolarizados.

Uma evidência que considero importante analisar aqui, decorrente das observações empíricas das práticas de leitura e escrita, é que, para a criança, o não-saber, decorrente do não-aprender, constitui-se em um elemento de exclusão não somente do domínio do conhecimento, mas também das fruções afetivas de autoestima, acolhimento, valorização, que se desenrolam na sala de aula. A sensação de saber, de dominar a técnica revestem-se de sentimentos que elevam o moral e a autoestima da criança, posicionando-a num lugar de destaque ante as que ainda não sabem. A compreensão dessas interações, mediadas por sentidos e significados diversos, que são constituidoras das formas de como vão elaborando suas subjetividades e de como vivê-las e expressá-las no ambiente escolar, sugerem que a ação pedagógica docente precisa criar estratégias que promovam a aprendizagem daquelas competências e habilidades que elas ainda não dominam. E, mais, essa análise nos adverte para focar a afetividade como indissociável do conhecimento e sua aquisição pelas crianças, pois é o domínio do conhecimento que configura as manifestações emocionais e afetivas da criança.

Pode-se supor, ainda, em síntese ao argumentado anteriormente, que o não domínio dos conhecimentos, também desencadeia manifestações afetivas e emocionais marcadas pelo conflito, pelo desinteresse, pela desatenção, pela agressividade e pela apatia. Assim, a criança, em suas dificuldades, ao receber a adequada orientação de que necessita para resolver sua tarefa escolar, reconfiguraria a imagem, a percepção que tem de si mesma, da/ do professor/a e dos conhecimentos que estão sendo trabalhados. Essa condição – de se sentir aprendendo – leva à modificação de subjetividades e do modo como se vive o papel de aluno/a, pois se ressignifica como capaz.

A ESCOLA COMO LOCUS DE SUBJETIVAÇÕES DOS MODOS DE SER

A arte de pensar sem riscos. Não fossem os caminhos da emoção a que leva o pensamento, pensar já teria sido catalogado como um dos modos de se divertir. Não se convidam amigos para o jogo por causa da cerimônia que se tem em pensar. O melhor modo é convidar apenas para uma visita, e, como quem não quer nada, pensa-se junto, no disfarçado das palavras. [...] Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem
(LISPECTOR, C. A Descoberta do Mundo. 1999, p. 4).

A criança nasce em um mundo cultural, em uma história social, entre palavras, significados e objetos diversos. O desafio, assim, é apropriar-se dos modos de ser, comportar-se, sentir e agir, que já se acham, material e simbolicamente, presentes como ciência, conhecimentos, conteúdos programáticos escolares, doutrinas e práticas religiosas; já estão presentes, o certo e o errado, verdades e mentiras, comportamentos socialmente valorizados pelo grupo social e os negados, condenados, discriminados, anatematizados, interditados.

Apreciações a serem feitas, desejos e sonhos, gostos e preferências, projetos e realizações – até aquilo que de mais íntimo julgamos só nosso, lá no fundo da alma (religiosamente) e do coração (poeticamente) ou da mente, razão e emoções (laicamente) – sejam quais forem, já se encontram postos socialmente, os quais se é obrigado a apreender, compreender e aprender.

Assim, a educação tem, como função básica e fundamental a formação dos sujeitos, por meio da aquisição, da elaboração, da reelaboração dos conhecimentos escolarizados, o que remete à necessidade, neste ensaio, de se refletir sobre ela como espaço, por excelência, de apropriação dos modos de ser – de constituição de subjetividades. Tomo, então, como ponto de partida para essa discussão, a seguir, as contribuições de Vigotski (2000a, 2000b, 2003 e 2004) e, ao longo do texto, usarei contribuições de outros teóricos que compartilham ideias aproximadas.

A escola é considerada, por Vigotski (2000a), como uma instituição importante para promover o desenvolvimento das formas sistemáticas de raciocínio e de pensamento ou daquilo que denominou de *formação das funções psicológicas superiores*, como a percepção, o pensamento, a memória, a atenção etc. Essa se caracteriza pelo seu trabalho sistemático, com objetivos intencionais claros e definidos em leis, programas, diretrizes.

Vigotski (2000a) defende o princípio de que a constituição das funções psicológicas superiores – ou seja, o funcionamento psíquico do indivíduo – é um processo histórico e ocorre no seio das relações sociais, das práticas culturais e educacionais em que a criança é inserida, desde o seu nascimento, como se pode depreender abaixo:

Se corretamente organizado, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais (VYGOTSKY, 1956, p. 450 *apud* DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 161).

Na citação, Vigotski chama a atenção para o papel imprescindível da educação, quando corretamente organizada, no desenvolvimento de funções psicológicas que, por si mesmas, não emergiriam. Isso significa dizer que, fora da esfera do processo educacional – seja informal ou formal – aquelas características que definem a humanidade do homem e da mulher não seriam possíveis. É a educação, depreende-se, que transforma características naturais-biológicas em comportamentos sociais e históricos dos indivíduos.

Para explicar a passagem do biológico/natural para funções sociais, culturais e históricas, Vigotski (2000a) utilizou o termo *internalização*. O processo de internalização dos modos de pensar, de perceber e de agir sobre a realidade, assim como os sentimentos,

são constituídos nas interações entre os indivíduos nas práticas vivenciais, educacionais. Assim, é na relação eu-outro-outros, mediados pelos conhecimentos cotidianos e sistemáticos que a criança se vai apropriando dos modos de ser humano, isto é, constituir-se em sua vida intelectual, emocional, social e afetiva.

Nessa abordagem, o desenvolvimento humano é um processo que se realiza do social para o individual, de modo que a condição para a socialização, para a aquisição daquilo que se denomina de humanidade, só é possível pela imersão na vida social e cultural de determinado grupo social. O desenvolvimento das funções mentais, o autocontrole dos processos emocionais, as formas de expressar os afetos têm seus fundamentos enraizados nas práticas sociais e históricas. Na trama das relações sociais é, pois, que se vai forjando o que se chama de individualidade, de socialização e de humanidade, plasmados em conceitos tão caros como, por exemplo: razão, racionalidade, afetos, amor, ódios.

Ao pressupor que a individualidade é forjada na vida em sociedade, aponta-se para a indissociabilidade entre o individual e o social, pois aquilo que, atualmente, vem-se denominando como singularidade, subjetividade, sujeito é constituído nos diferentes, diversos e complexos intercambiamentos sociais, culturais e educacionais. É verdade que, em Vigotski, não se encontra o termo subjetividade e subjetivação³. No entanto, a leitura de seus escritos deixa antever importantes contribuições para se pensar essas categorias – presentes em sua perspectiva humanista (PINO, 2000) – para se compreender o desenvolvimento social, histórico, intelectual, emocional e afetivo da criança.

Como, então, Vigotski (2000a) explica essa interrelação entre individual e social? Se a individualidade se constitui nas relações sociais, como, então, dá-se a passagem do social para o individual? Além do conceito de *internalização*, faz-se necessário compreender dois outros conceitos criados pelo autor: *interpessoal* e *intrapessoal*. Ao estudar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, supôs que isso ocorre de duas formas: como atividades interpessoal, num primeiro momento, e como atividade intrapessoal, num segundo momento. Segundo suas palavras:

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 2000a, p. 75, grifos do autor).

O interessante, nessa abordagem, é a relevância que Vigotski (2000a) imprime à dimensão social na constituição psicológica do indivíduo. É no âmbito das relações sociais, em processos interpsicológicos, que a criança promove o desenvolvimento de suas funções mentais, tais como: atenção voluntária, memória lógica e da formação dos conceitos sistemáticos. Na fase interpsicológica, a criança – por diferentes formas de aprendizagem – desenvolve suas funções mentais e o domínio dos conceitos nas suas relações sociais,

³ Neste tópico, não se tem, por objetivo, fazer uma longa explanação sobre a discussão que se vem desenvolvendo, atualmente, sobre a questão de a possibilidade da temática da subjetividade encontrar-se presente nos escritos de Vigotski, como em Molon (2003), Bock *et al.* (2009) e Rey (2005).

entre indivíduos. Na fase posterior, intrapsicológica, a criança reconstrói aquelas funções internamente, condição para o seu autodomínio, para o seu autocontrole e de seus usos sociais com autonomia.

Para esse autor, “[...] a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2000a, p. 75). Isso significa que, para que a criança domine uma determinada função mental, é necessário um longo processo de aprendizagem. Por exemplo, a criança nasce com a atenção involuntária, pois seu olhar inicial não foca um ponto fixo, mas é nas interações sociais que ela vai fixando seu olhar naqueles objetivos selecionados e apontados pelo adulto.

Nesse sentido, a atenção involuntária, herdada biologicamente, transforma-se em função voluntária, modulada pela cultura. De modo que tornar-se indivíduo, tornar-se sujeito, individualizar-se, singularizar-se, por conseguinte, não depende apenas de mecanismos hereditários, mas dos investimentos que são realizados no plano do social, cultural e educacional.

A importante contribuição dessa abordagem é romper – conforme postula Vigotski – com uma visão centrada no desenvolvimento, como atributo único da herança genética, e trazer a análise para o campo da história, da cultura e das interações sociais. Rompe-se, assim, com uma abordagem eminentemente biopsicológica para uma compreensão, também, no plano sociológico e cultural-educacional.

Ainda, é importante considerar o papel relevante que Vigotski (2000a, 2000b e 2004) atribui à linguagem no desenvolvimento sociopsicológico da criança, uma vez que “[...] a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com os signos” (VIGOTSKI, 2000a, p. 75). É por meio dos signos – e, para esse autor, o signo por excelência é a palavra – que a criança se apropria das atividades e das práticas sociais enraizadas na história e na cultura da humanidade. Assim, a linguagem constitui-se em uma ferramenta psicológica, pois, por meio dela, a criança reelabora, internamente, os conceitos socialmente compartilhados com os membros de seu grupo social.

Assim, por meio da linguagem, a criança vai se fazendo sujeito nas relações sociais; constituindo sua individualidade, seu modo de funcionamento psicológico. Desse modo, o desenvolvimento da subjetividade somente é possível pelas formulações apresentadas, como processos que se realizam em situações de intersubjetividades e de interdiscursividade.

Ao trazer para o campo do social, da história e da cultura, a formação dos processos psicológicos, Vigotski (2000a) vai atribuir papel de destaque à aprendizagem, significativamente responsável pelo desenvolvimento da criança. A aprendizagem, assim, nas diversas formas como se manifesta na sociedade, como práticas sistematizadas ou não, apresenta-se como fundante à humanização. Assim, “[...] de acordo com a própria fala de Vygotsky, as práticas educativas, formais e informais são meios sociais para organizar uma situação de vida que promova o desenvolvimento mental da criança” (DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001, p. 160).

Com base na argumentação realizada, supõe-se que as práticas escolares – alicerçadas em conhecimentos socialmente selecionados como válidos – constituem-se em diferentes formas de subjetivação, seja por meio de suas normas declaradas, sistematizadas, seja por

outros elementos presentes nessas práticas que se fazem à margem do que é sistematizado. Ressalte-se que falar da educação escolar como espaço de subjetivação e de formação dos atributos humanos não significa deixar de levar em consideração o amplo espectro de outras formas de subjetivações sociais.

Então, se o destino da criança, desde sua entrada no mundo, ao nascer, está subordinada, inexoravelmente, à necessidade de aprender para *Ser*, refletir sobre a educação e a aprendizagem, como processos de subjetivação, leva-nos ao próximo ponto, qual seja, pensar sobre a escola como lugar de fruição de alegrias possíveis, na árdua tarefa de transformar um *mundo em si* em *um mundo para si* (CHARLOT, 2000). Parafrazeando Lispector (1999), educar-se junto, com emoção, no disfarçado das palavras; educar-se como exigência de sentir e de pensar como divertimento.

A ESCOLA E AS ALEGRIAS, POSSÍVEIS, DO APRENDER

Eram minúsculas as dimensões, mas o vigiar aguça os olhos. Clara era a cena: a professora pequenina a lutar contra a curvatura dos ombros regia a classe dos cinquenta meninos, ainda que meninos seja força de expressão, pois aparentavam uns onze anos e deveriam ter, no mínimo, quinze. Ao fundo, a lousa negra riscada por seculares sulcos gritava o verbo: ditado. Em paciência e desencanto diariamente exercidos, ela recitava em voz de flauta, serpente mágica a dançar pela sala
(LACERDA, N. Manual de Tapeçaria. 2001, p. 91).

O aprender não se faz pelo só copiar, em paciência e desencanto! E nem tão só pelos seculares sulcos, no quadro negro, a gritar o verbo: Ditado! Diariamente exercidos!

Inicialmente, gostaria advertir o leitor que, ao apresentar, aqui, uma reflexão crítica à visão hegemônica de práticas didáticas alfabetizadoras, centradas no dito método tradicional, não se está desconsiderando dessas como imanescentes a um paradigma historicamente consolidado. Busca-se argumentar sobre a necessidade de se implementar uma acepção de didática alfabetizadora que, além do código, contemple a diversidade e a heterogeneidade sociocultural das crianças, pois o método, no interior da escola, faz-se para uma criança ideal, de uma sociedade ideal, não hierarquizada, não dicotômica e não portadora de conflitos (BRAGGIO, 1992). Argumenta-se por uma didática que, em exercícios de ensinar, contemple o diverso e não o ideal, o uno! Esse uno que, literariamente, é posto em figuras de ironia e de sarcasmo por Lacerda (2001).

Assim, questões impõem-se: como opinar sobre um tema que está sendo trabalhado pelo/a professor/a? Como fazer as atividades que exigem o entendimento⁴ do texto, quando mal se sabe, por assim dizer, tirar do quadro, sem saber o que copia? Nessas condições, como criar o gosto e o prazer pela leitura e pela escrita entre as crianças? Ou mobilizar o esforço pela aprendizagem e pela descoberta da alegria do aprender, do saber?

⁴ Padre Antônio Vieira, em *Sermão da Sexagésima ou do Evangelho*, mais especificamente quando trata da didática da matéria do pregador: “As razões não hão de ser enxertadas, hão de ser nascidas. O pregar não é recitar. As razões nascem do entendimento, as alheias vão pregadas à memória, e os homens não se convencem pela memória, senão pelo entendimento.” (VIEIRA, 2009, p. 98).

Como já se argumentou, o não-saber silencia e produz o não-fazer, o não se envolver nas atividades, o não gostar, o tédio, o que leva à des-alegria, pois, ao serem interdidas as estratégias de apropriação dos conhecimentos, voltam-se as crianças à procura das alegrias possíveis, em diferentes modalidades, como as conversas com colegas, intensificam amizades, brincadeiras e passeios pelos corredores.

Isso porque a escola não se reduz apenas a um lugar de apropriação e de elaboração de conhecimentos. Ela também é espaço de encontros, de procuras, de buscas, de amizades e de companheirismo e que também envolvem diversos e diferenciados aprendizados e processo de subjetivações. Empiricamente, observa-se – diante de aulas centradas na rotina de longas cópias do quadro – crianças, constantemente, estarem a pedir autorização do/a professor/a para tomar água. Nessa ocasião, aproveitam para furtivos e breves encontros e conversas com colegas da mesma turma ou de outras turmas. Essas fugas criam sérias dificuldades para o didático controle de sala de aula.

Observa Charlot (2001) que é preciso, nas atividades de aprendizagem, compreender e identificar o que nutre e o que sustenta, o que contraria, o que bloqueia essa relação com o saber, pois ela insere a criança numa pluralidade de relações de conhecimentos e de aprendizagens. Nas palavras do autor:

O sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, ideias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais (CHARLOT, 2001, p. 21).

Assim, em sua condição de aprendizes, quando excluídas da especificidade das relações de conhecimento e das necessárias aprendizagens, entregam-se apenas à experiência das relações pessoais e sociais entre seus parceiros. Na sala de aula, as conversas paralelas, os cochichos preenchem o vazio causado pela não apropriação de conhecimentos. Ou são indícios, às vezes silenciosos, às vezes barulhentos das aprendizagens que não se realizam.

O que estou argumentando aqui, então, é no sentido de se ampliar a acepção de alfabetização, em seus desdobramentos teórico-práticos. Isso significaria ir além de submeter às crianças somente a aprendizagem do código linguístico, mas, conforme Charlot (2001), compreender-se que a aprendizagem se faz múltipla e heterogênea.

Necessário considerar que o corpo infantil não é apenas cognição, mas gestos, movimentos; são subjetividades em movimento de constituição; conhecem palavras que não são só as da cartilha ou as dadas pelo planejamento docente. O autor chama a atenção para o universo plurissignificativo e pluricultural que está envolvido nos atos de aprendizagem, o que nem sempre é levado em consideração, no planejamento da aprendizagem da linguagem.

Georges Snyders, em *Alunos Felizes*, dedica um capítulo sobre a alegria na escola. Diz ele sobre a prática alfabetizadora: “[...] a escrita tristemente oposta à vida, mas ainda mais tristemente oposta a si mesma” (SNYDERS, 2001, p. 119). O autor chama a atenção para os riscos de não-alegria, qual seja, de que “[...] a escola se degrade como irreal, artificial, factícia”, uma escola que gira em torno da mesmice, da rotina e do desgaste.

Snyders (2001), referindo-se a um distante e diferente contexto sociocultural, como o francês, apresenta leitura similar ao que se observa, preponderantemente, nas didáticas

da alfabetização, ao dizer que os alunos ávidos para deixar a sala de aula são muitos. A sugestão que apresenta – a qual embasa o fulcro de minha argumentação – é voltar-se para a vida cotidiana, para que a escola e suas aprendizagens se mostrem e se façam mais autênticas. A escola e sua rotina, conforme já analisei anteriormente, afiguram-se como o lugar do inautêntico, porque, predominantemente, assentam-se em maior esterilidade das aprendizagens. Lá fora buscam

[...] encontrar condutas, desejos e até mesmo ideias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa (SNYDERS, 2001, p. 120).

Mesmo considerando que as escolas vêm passando por diversos e diversificados programas de formação continuada, principalmente no tocante à questão específica do ensino e da aprendizagem da linguagem, ainda persistem, de forma hegemônica, práticas alfabetizadoras, chamadas de tradicionais, e, talvez por isso, materializam-se em didáticas desbotadas e fantasiosas, centradas em palavras vazias de significados, afastadas da corrente da vida e do cotidiano das crianças.

Vigotski (2000a), do ponto de vista conceitual, chama a atenção para o fato de que a linguagem escrita, ao depender de um treino artificial, exige atenção e esforço tanto por parte do aluno, como por parte do professor. Esse artificialismo pode levar a um ensino que privilegia o código, fechado em si mesmo, desconsiderando-se a linguagem como um processo vivo e contextualizado, pois, “[...] ao invés de se fundar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora” (VIGOTSKI, 2000a, p. 139-140).

Essa preocupação com a questão teórico-metodológica do ensino da linguagem escrita decorre da visão mais ampla que Vigotski atribui a ela. Segundo ele, a escrita não é apenas uma habilidade motora complicada, mas é um “[...] sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2000a, p. 140). Para Vigotski⁵ (2000a), assim, a escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções mentais das crianças, por isso, precisa ser ensinada levando em consideração, não apenas aspectos externos da escrita, mas as necessidades da criança e o seu contexto histórico e cultural.

Retornando-se a Snyder (2001), pode-se sugerir que, em situações pedagógicas, pensar a criança em sua historicidade e em sua cultura significa organizar as tarefas escolares, procurando-se “[...] estimular a elaboração do que o aluno vive e sente; alegria de sentir a complementariedade entre sua cultura primeira e a cultura elaborada, entre a alegria da cultura primeira e a alegria da cultura elaborada, alegria dos alunos de se sentirem a caminho de [...]” (SNYDERS, 2001, p. 139-140).

⁵ Os sistemas de signos (o sistema de linguagem, o sistema de símbolos matemáticos etc.) desempenham um papel importante no processo de internalização; são os verdadeiros sustentáculos da cultura humana, o meio pelo qual a atividade individual e a consciência individual são socialmente determinadas. (DAVYDOV; ZINCHENKO, 2001).

Considerar, didaticamente, as necessidades das crianças, no processo de aquisição da escrita, demanda compreender que elas são heterogêneas social e culturalmente, que chegam à sala de aula, às vezes, com algum – ou mesmo nenhum – conhecimento prévio sobre o código escrito ou mesmo de suas funções. Algumas convivem, desde os primeiros anos, com a escrita, em seu ambiente familiar; manuseiam objetos escritos; rabiscam; outras chegam já conhecendo algumas letras ou lendo algumas palavras; por outro lado, há crianças cujo contato com a escrita só ocorre quando entram formalmente na escola. As crianças, assim, trazem sua cultura primeira a confrontar-se com a cultura escolar.

Essa heterogeneidade vai exigir atenção e esforços redobrados de professores e alunos; as especificidades, as diferenças individuais precisam ser levadas em consideração para a eficiência do trabalho pedagógico. No entanto, empiricamente, tem-se observado as recorrentes dificuldades da escola em trabalhar com a diferença e com a heterogeneidade das crianças. O resultado disso é a persistência de crianças em situação de reprovação e de repetência. Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 211), “[...] as crianças chegam, à escola, desejosas de aprender; ansiosas por escrever”, mas, infelizmente, esses desejos, para muitas, são logo desfeitos, e a ansiedade para escrever se transforma em ansiedade para não escrever, para não copiar, para não ler, para não fazer.

É certo que as crianças, em curiosidades e em alegres emoções, chegam à escola para aprender os seus ensinamentos. Então, continuando ainda com Snyders, “[...] trata-se de apoiar-se nas alegrias já existentes para expandi-las” (SNYDERS, 2001, p. 140).

Trata-se, por conseguinte, como sugestão, tomar, como ponto inicial de aprendizagem, a cultura primeira e sua relação com a cultura elaborada, isto é, o estímulo à valorização dos saberes iniciais da criança como suporte à aprendizagem do saber escolarizado. O desafio alfabetizador estaria, assim, em desafiar-se a si mesmo, em provocar alegrias ao instaurar situações de ensino da leitura e escrita que contemplem a heterogeneidade e a diversidade cultural das crianças.

Esse desafio, assim, de promover o entrelaçamento entre a cultura primeira e a cultura elaborada, sistematizada, impõe-nos a necessidade de refletir – no tópico a seguir – sobre um aspecto crucial do fazer e do aprender, qual seja, as condições concretas de produção da prática docente.

MUDANÇAS NAS CONDIÇÕES CONCRETAS DE PRODUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

*No descomeço era o verbo. / Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a / criança diz: Eu escuto a cor
dos passarinhos. / A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para
cor, mas para som. / Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira. E pois. / Em poesia que é a voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos – O verbo tem que pegar delírio
(BARROS, M. O livro das Ignorâncias. 2001, p. 15).*

Como já analisei anteriormente, em determinadas situações de aprendizagem, observou-se crianças manifestando atitudes emocionais e afetivas de retraimento e indiferentes às atividades de escrita e da leitura. Sugere-se, assim, mudanças nas condições de produção

da didática alfabetizadora, de forma que a ação docente se aproxime mais daquelas visivelmente identificadas em dificuldade de realizar as tarefas ou com sinais de recusas, seja por meio de atitudes verbais ou não verbais.

Supõe-se que as iniciativas, em seus limites, ao alterarem, em alguma medida, as condições de produção das relações de ensino, mudam os sentidos em jogo nessas relações e amplificam os ganhos cognitivos e os impulsos afetivos a elas vinculados. Ou seja, a percepção da criança de que está sendo alvo de ações docentes mais individualizadas, visando atender as suas necessidades de aprendizagem, provocam mudanças emocionais, afetivas e intelectivas que sustentam os investimentos nas atividades em realização.

Sentir-se aprendendo, compreender os conteúdos trabalhados, realizar as demandas solicitadas provocam mudanças na percepção da criança, em relação a seu papel como estudante. A aprendizagem da ortografia e da norma culta precisa articular-se às subjetividades em processo de constituição e não se podem fazer em formas de estranhamento, de exterioridades objetivas e abstratas, a ser memorizadas e repetidas em situações de avaliação⁶. Referindo-se à aprendizagem da ortografia, Snyders diz que

[...] a ortografia forjada e mantida pela classe dominante para eliminar aqueles que, não tendo nascido em berço de ouro, vão se perder entre as dificuldades malignamente acumuladas. Não deixa de ser bastante verdadeiro encontrarmos, por esse viés, um dos maiores riscos da escola e de não-alegria na escola: a seleção em benefício dos já favorecidos (SNYDERS, 2001, p. 134).

A citação anterior coloca em destaque uma questão bastante recorrente nas classes do ensino fundamental, em escolas públicas: os desníveis entre os que já dominam o código e os que não dominam. Em relação a essa situação, observações realizadas em diferentes escolas, mostram que, diante dessa situação, os professores preferenciam dar mais atenção e seguir com os que “sabem mais”, enquanto revelam consciência que o destino dos que não sabem é a reprovação. Corroborando o que venho evidenciando, ao longo de anos de pesquisa, Dietzsch, em sua pesquisa com professoras, faz o seguinte registro:

Essa professora referia-se às dificuldades e relatava detalhes da vida das crianças para explicar o desinteresse, a indisciplina, a agressividade e a apatia de algumas como decorrências diretas da pobreza e do desafeto [...]. Talvez a professora nem sempre se lembrasse da força de seu papel profissional e das possibilidades do conhecimento escolar, como respaldos possíveis à cidadania e à concretização de seus propósitos sociais (DIETZSCH, 1999, p. 133).

Não aparece, nessas evidências, uma clara consciência de que, ali, na prática, faz-se a seleção pelos mais capazes, praticando certo viés de darwinismo social⁷. Não há um

⁶ Paulo Freire (1987), em seu clássico *Pedagogia do Oprimido*, fez contundente denúncia do que chama de ensino bancário, que tem, por estratégia, depositar, na mente dos educandos, os conteúdos exteriores, de forma passiva. Pierre Bourdieu (1989), em outra linha de análise, vai tratar do tema da assimetria dos conhecimentos escolares, disponibilizados às camadas populares, como “violência simbólica”.

⁷ Schultz e Schultz atribuem ao filósofo autodidata inglês, Herbert Spencer, a ênfase ao que veio a ser denominado de darwinismo social. “A filosofia que propiciou a Spencer tanto reconhecimento e aclamação foi, numa palavra, o darwinismo – a noção da evolução e da sobrevivência dos mais capazes – que ultrapassava a própria obra de Darwin.” (SCHULTZ; SCHULTZ, 1992, p. 144).

horizonte de questionamentos para o fato de que ações pedagógicas diferenciadas podem reverter essa condição de seleção que se pratica, conforme sugere a citação. Ou seja, parece que um certo acomodamento e aceitação satisfatória com a aprovação da maioria acaba por se normalizar a reprovação de algumas crianças, “[...] pois são sobretudo as crianças do proletariado que ficam divididas entre seu mundo rude, que se impõe a elas rudemente [...] e as transposições etéreas da escola” (SNYDERS, 2001, p. 120).

Há que se acreditar que – enquanto ideário teórico, metodológico e didático – acompanhadas em suas necessidades e dificuldades na relação com o conhecimento, essas crianças irão aprender, ainda que lentamente, dando lugar a comportamentos mais persistentes e participativos na aprendizagem da leitura e da escrita. Contando com a interlocução docente, mais individualizada e atenta a suas tarefas, seu processo de desenvolvimento passará por mudanças significativas.

Vigotski adverte, de forma didática, a não se ignorar as necessidades dos sujeitos assim como os incentivos que são eficazes para colocá-los em ação, pois, se assim não o fizermos, “[...] nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (VIGOTSKI, 2000b, p. 122).

As condições concretas de produção das relações de ensino afetam os impulsos intelectuais e afetivos da criança em relação ao aprendizado, podendo torná-lo mais ou menos receptivo a ele, daí a advertência vigotskiana para a busca de incentivos eficazes à promoção do desenvolvimento. Nesse sentido, o outro – o/a docente – desempenha um papel fundamental, instaurando, mediando, regulando as relações do sujeito com sua aprendizagem e consigo mesmo. A mudança de atitude da criança, em seu processo de formação, passa pela relação com o conhecimento e pelo outro (professor/a, em se tratando do espaço escolar), na medida em que ambos afetam as relações interfuncionais do psiquismo (FALABELO, 2005).

A aprendizagem de práticas e de significados culturais modificam as formas de organizar e de compreender o mundo e de nele se compreender, tanto quanto as formas de sentir, em condições específicas de interação, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e de emergência da individualidade (SMOLKA; GÓES, 1995).

A apropriação dos conhecimentos escolares não afeta apenas o desenvolvimento intelectual da criança, mas ressignifica sua condição de aprendiz, na medida em que confere sentido a sua permanência na sala e sustenta seus investimentos em novas aprendizagens. Tem-se, aí, a interrelação entre os processos intelectivos, afetivos e conhecimento, alimentando-se e expandindo-se mutuamente. Os afetos pelos conhecimentos escolares são, assim, desenvolvidos na própria prática de ensino, na apropriação significativa desses conhecimentos, sempre e necessariamente, vividos como processos de intersubjetividade à intrasubjetividade.

Há que se levar em consideração – na didática alfabetizadora – que as formas diversas, específica, idiossincrásicas, como cada criança experimenta seu papel de aluno/a, mediadas pelos conhecimentos – ação docente – por sua vez, modula os seus outros Eus subjetivos, reconfigurando suas dimensões afetivas e intelectuais em relação a si mesma e aos outros, passando assim a experimentar a escola em sua especificidade de lugar de conhecimento, de aprendizagem e de desenvolvimento de sua subjetividade.

Sugere-se que uma didática alfabetizadora não pode desconsiderar o fato de que o se sentir aprendendo se constitui no detonador da alegria pelo saber; no alimentador intelectual para novos e sucedidos avanços no difícil, complexo e ilimitado mundo do conhecimento. Alegria de aprender, alegria de conhecer, pois o sujeito cognoscente pressupõe emoções e afetividade, como processos indissociáveis, no caminho da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

O desafio, então, seria a escola mudar para se transformar em um espaço de aprendizagem e de alegria! Em que, poeticamente, *o verbo* signifique ensinar e aprender a fazer nascimentos, em delírios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Minha mãe achava estudo / a coisa mais fina do mundo.
Não é. / A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, / ela falou comigo:
'Coitado, até essa hora no serviço pesado'.
Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente.
Não falou em amor.
Essa palavra de luxo.*
(PRADO, A. Toda Poesia. 2001, p. 118).

Em síntese, analisar a centralidade das atividades docentes, na mediação dos conhecimentos a serem apropriados, leva a pressupor que os comportamentos – de atenção, de criatividade, de interesse, de desatenção e de desinteresse – não decorrem, apenas, de possíveis arranjos inatos, mas das formas como as estratégias pedagógicas estão sendo disponibilizadas, que não podem deixar de desconsiderar a heterogeneidade intelectual, social, cultural, afetiva e envolver o interfuncionamento das dimensões simbólica, pragmática e dialógica da palavra. A sala de aula é o lugar do signo – da palavra em funcionamento – que deve ser vivida e ensinada como uma prática social, cultural e de organização da vida mental.

As crianças que apresentam dificuldades na aquisição dessas habilidades, assim como desenvolvem atitudes de retraimento e desinteresse, são oriundas dos extratos mais fragilizados socioeconômica e culturalmente da sociedade. No entanto há que se levar em consideração que são capazes de aprender, de pensar, de criar, desde que sejam dadas as condições adequadas. E essas condições adequadas seriam colocá-las em interação com as obras culturais, isto é, disponibilizar a elas enriquecedoras experiências com os produtos culturais simbólicos; que lhes mostremos alternativas criativas e que as levemos a pensar utilizando suas experiências e conhecimentos prévios, sua pertença cultural.

A escola, assim, tem responsabilidade e desafio em criar condições concretas de produção de ensino e aprendizagem que garantam o acesso da criança às significações socialmente valorizadas, o que obriga pensar esse espaço como local de desenvolvimento das formas humanas de perceber, estruturar e agir tendo, como suporte, a linguagem.

Sugere-se que, na sala de aula, o texto seja visto como suporte para se trabalhar não somente o código em si, mas como enredamento de ideias, imagens e significações em sua interconexão à atividade social de fala e escrita. Os diálogos das crianças, suas falas e suas

vivências linguageiras devem-se constituir em matéria de aprendizagem e de reflexão sobre os conhecimentos já consolidados e em elaboração.

Esses apontamentos sugerem, assim, trazer para a prática da leitura e da escrita o mundo vivencial, contextual, cultural em que as crianças estão inseridas, de forma que se instaurem relações didáticas que tornem possível o fluir das ideias, de suas narrativas, de seus imaginários.

Assim, a didática da leitura e da escrita deveriam tecer-se num jogo de compartilhamentos intersubjetivos, instaurando momento ricos em interação verbal, fazendo emergir o diálogo e a narrativa impregnada de vivências e saberes, pois as crianças não são uma tábula rasa, mas sujeitos históricos, inseridos social e culturalmente e que, desde o momento de seu nascimento, passam a lidar com contextos diversos de sentidos, significados e objetos culturais.

Assim, a didática alfabetizadora necessitaria garantir essas possibilidades para que a criança tenha acesso à diversidade de conhecimentos a fim de se desenvolver plenamente em suas funções psíquicas. A leitura e a escrita devem explorar o desenvolvimento global e não se centrar apenas na aquisição mecânica da técnica da leitura e escrita. Atribuir significados e sentidos ao que se lê e ao que se escreve se constitui como condição indispensável para o sujeito ser afetado, pois aquilo que significa e tem sentido, para o aprendiz, é o que o marca e o vinca, que o forma.

A criança, pois, no movimento da leitura e da escrita, compreendendo algumas de suas funções, vai significando a atividade, descobrindo e vivenciando a alegre emoção em escrever; ou, muitas vezes, árduo prazer à descoberta de saber-se leitor. É assim, na relação com o conhecimento, que os afetos se mostram, intensificando e expandindo – ou dificultando – a aquisição dos conhecimentos escolarizados. Há que se crer, por certo, que as atividades de aprendizagem desenvolvidas com a criança não se constituem unicamente de alegres emoções de prazer, mas exigem esforço, dedicação, atenção, organização, concentração. O prazer, a alegria e a satisfação nascem no interior da instigante tarefa em que se constitui o ato de aprender.

Na prática pedagógica, a afetividade, nas relações com os conhecimentos, assim, não aparece como algo isolado, como atributo do professor, ou do aluno, mas dá-se a ver como algo que é possível de ser construído na relação com o objeto de conhecimento e na relação com os outros. O afeto/afetividade não se mostra apenas na relação com o conhecimento, mas na relação entre os próprios alunos entre si e com o/a professor/a, na condição de mediador/a. O aprender – a percepção, pela criança, que está avançando na apropriação dos conhecimentos escolares, não afeta apenas seu intelecto, mas reconfigura toda a sua subjetividade.

É pelo conhecimento, pois, que se vai à escola! E é por sua falta, também, que se deixa a escola! Porque a coisa mais fina do mundo escolar é o sentimento de aprender, de saber, de conhecer!

REFERÊNCIAS

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BOCK, A. M. B. *et al.* **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

- BOURDIEU, P. **Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- CARLOT, B. (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. A Contribuição de Vygotski para o desenvolvimento da Psicologia. *In*: DANIELS, H. (org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 2001.
- DIETZSCH, M. J. M. Imagens de leitura e escrita no diálogo com professores. *In*: DIETZSCH, M. J. M. (org.). **Espaços da Linguagem em Educação**. São Paulo: Humanitas, 1999.
- FALABELO, R. N. O. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005. 166 f.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HEILBRUN, C. G. **Writing a womans' life**. New York: Ballantine Books, 1988.
- LACERDA, N. G. **Manual de tapeçaria**. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PINO, A. O Social e o cultural na obra de Lev S. Vygotski. **CEDES: Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, out. 2000.
- PINO, A. O Biológico e o cultural nos processos cognitivos. *In*: ENCONTRO SOBRE TEORIA E PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS: Linguagem, Cultura, Cognição; reflexões para o ensino de ciências. 5 a 7 mar. 1997, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 1997.

- PRADO, A. **Poesia reunida**. São Paulo: Siciliano, 2001.
- RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- REY, F. G. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira T. Learning, 2005.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.
- SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- SNYDERS, G. **Alunos felizes**; reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- VIEIRA, A. **Sermões escolhidos**. São Paulo: Martin Claret Editora, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. A Educação do comportamento emocional. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martin Fontes, 2000a.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martin Fontes, 2000b.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martin Fontes, 2004.

DADOS DO AUTOR

RAIMUNDO NONATO DE OLIVEIRA FALABELLO

Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Artes – Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente da Faculdade de Educação e Ciências Sociais – Curso de Pedagogia – Campus Abaetetuba/Universidade Federal do Pará. Docente do Programa de Mestrado em Educação e Cultura – PPGEDUC – Campus Universitário de Cametá/UFPA. falabello@ufpa.br

Submetido em: 27-02-2020

Aceito em: 27-02-2021