

## **PELAS TRAMAS DO DESEJO: O SUJEITO E O APRENDER NO COTIDIANO ESCOLAR**

Vale a pena ter olhos para as coisas do cotidiano que nos incomodam, inquietam e causam desassossego. Pode ser valioso e construtivo tentar desvendar e compreender os motivos dessas inquietudes e, quem sabe, descobrir o seu modo de propor mudanças. Quem sabe um olhar indagador dessa realidade possa contribuir para que a escola deixe de ser uma escola indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo.

Roseli Inês Hickmann

Gláucia Costa Abdala Diniz<sup>1</sup>  
Damáris Naim Marquez<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute, inicialmente, a relação do desejo com o aprender no cotidiano escolar. A seguir, realiza uma incursão pelas contribuições teóricas de Charlot (2000), que desestabiliza crenças cristalizadas no âmbito educacional, ao analisar o fracasso escolar em termos de relação com o saber. A reflexão é enriquecida a partir de alguns pressupostos teóricos deste autor com os de outros autores, como Bakhtin (2000) e Vygotsky (1991).

**PALAVRAS-CHAVE:** Desejo; Fracasso escolar; Relação com o saber e o aprender.

**ABSTRACT:** The present article discuss, initially, the relation between the desire and learning in everyday school. After that, carries an incursion through the theoretical contributions of Charlot (2000), that questions cristallized beliefs in educational scope, when analysing the school failure concerning knowledge. The reflection is enriched based on theoretical purposes of this author among others, such as Bakhtin (2000) and Vygotsky (1991).

**KEY WORDS:** Desire; School failure; Concerning knowledge; Concerning learning; Everyday school

---

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Mestrado em Educação da UFU.

<sup>2</sup> Prof<sup>ª</sup> Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - damaris@ufu.br

## Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

Desejo, desejar, sujeito “desejante”... O que estas palavras têm a ver com educação? O que é desejo? Quais as suas implicações em relação ao aprender no cotidiano escolar?

Falar sobre desejo em tempos instáveis, ambíguos, contraditórios, conflituosos, de mudanças vertiginosas, pode parecer estranho e impróprio. Mas o desejo ou a falta dele em relação ao aprender no contexto escolar é uma questão que, há algum tempo, causa inquietação, incômodo, desassossego. Em decorrência disto, lançam-se as seguintes indagações: As pessoas estarão perdendo a capacidade de expressar e compartilhar desejos e interesses? No interior das escolas, há espaços para que isto aconteça? O que tem levado os alunos a distanciar-se da escola e a resistir a várias atividades propostas em sala de aula? Por que há tantas crianças que “fracassam” na escola, que não conseguem aprender o que lhes é ensinado?

Hickmann (2002, p. 66) cita que Marilena Chauí, em seu artigo “Laços de desejo” (1990), apresenta o significado da palavra desejo relacionado, etimologicamente, a *desiderium*, que “representa a decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação”. Hickmann ainda enriquece essa observação, ao explicar, de forma poética e instigante, que

desejo tem a ver com liberdade, imaginação, criatividade, com a capacidade de suscitar paixões. É uma força que deságua dentro de nós, desencadeando aprendizagens com significados para cada sujeito desejante. Ou seja, sentimentos e paixões surgem como forças mobilizadoras da transformação social e da construção de uma nova subjetividade (2002, p. 66).

Nesse contexto, concordando com a autora, a escola, realmente, tornou-se um espaço indesejado por muitos alunos, e isto implica a necessidade urgente de um olhar mais atento, observador e indagador dessa realidade por parte dos educadores, saindo de uma postura monológica, já que, muitas vezes, eles mantêm “um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado” (WEFFORT, 1995, p. 13).

A dificuldade dos professores de estar em sintonia com seus alunos, de considerar as suas falas, ver e escutar o que eles dizem, sentem e pensam e não apenas esperar que reproduzam as suas palavras, pode

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

ser atribuída ao fato de que esses educadores foram alijados do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitude passiva diante do ato de conhecer e aprender, silenciando seus desejos, interesses, expectativas, anseios, submetendo-se e reproduzindo práticas autoritárias e desprovidas de sentido. Desse modo, é preciso que superem os ranços de rigidez, autoritarismo, passividade e de uma leitura linear, única e correta da realidade, para que reacendam e reconheçam seus próprios desejos, em busca de uma ação reflexiva que desencadeie descobertas, constatações, ressignificações do processo de ensinar e aprender. Segundo Weffort, “não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história” (1995, p. 41). Sendo assim, é necessário ter a clareza de que “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história” (WEFFORT, 1995, p.13).

Cada professor tem o seu processo de construção, de formação pessoal e profissional, que interfere na sua atuação em sala de aula e determina a qualidade da relação com os alunos. Para que se estabeleça um vínculo de confiança e cumplicidade entre professor e aluno e haja mudanças significativas do fazer pedagógico, torna-se necessário que o educador rompa com essa formação monológica, solitária e silenciosa, o que requer “um processo de aprendizagem e (re)descoberta de sua condição de sujeito-aprendiz, co-autor de sua formação. Conseguirá isso no momento em que fizer uso de sua palavra! Isso implica uma (re)alfabetização sob novos paradigmas, o que pressupõe uma pedagogia da escuta, da voz e do ouvido” (ALLEBRANDT; FEIL; FRANTZ, 1999, p. 82).

O educador, então, precisa realmente fazer uso da palavra e instigar seus alunos a “soltarem a voz”, estar atento para a multiplicidade de leituras que podem ser feitas da realidade escolar, de suas re(ações) e as de seus alunos, inclusive os ditos e não-ditos, as atitudes explícitas e implícitas, assumindo o seu papel de mediador, que provoca situações desafiadoras; que mobiliza para a descoberta, a curiosidade, o fazer perguntas, o compartilhar experiências, desejos, interesses e angústias; que possibilita o confronto de idéias e que, enfim, permita-se enfrentar o inesperado, os imprevistos e aprenda “a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 1999, p. 16).

Portanto, acredita-se que a relação com o outro – professores e colegas – precisa ser revista e valorizada no contexto educacional, pois também dela depende uma nova relação com o ensinar e com o aprender.

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

Hickmann, mais uma vez colabora, ao declarar que:

O importante é não esquecermos que cada um, com seu jeito próprio de ser e de acreditar, pode dar um novo sentido e significado para este caminhar e para o ato de educar. Ou seja, cada educador/a e educando/a pode tornar este aprender e ensinar, dentro e fora do contexto escolar, muito diferente do que aí está (2002, p. 68).

Para que seja possível dar um novo sentido e significado ao ato de educar, é necessário ampliar o olhar e potencializar as reflexões sobre temas como fracasso escolar, desejo e relação com o saber e com o aprender.

Geralmente, os discursos que circulam no contexto escolar em relação às crianças que não aprendem, ou que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, são repletos de queixas e denotam uma preocupação em “caçar o culpado” pelas falhas, faltas, deficiências dos alunos, não considerando o desejo, a importância da colaboração do próprio sujeito, a sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, como elementos necessários ao processo de educar, ou seja, “toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Ao explicar e analisar o fracasso escolar, com base na noção de deficiência, os educadores preservam-se de críticas e de ação reflexiva sobre as suas práticas e acabam por culpar os próprios alunos e suas famílias ou, também, utilizam o argumento da falta de recursos humanos, financeiros e materiais como obstáculo para atender às necessidades reais das crianças. Essa leitura negativa da realidade social, que é interpretada em termos de faltas, lacunas, carências, gera fenômenos como o fracasso escolar, a deficiência sociocultural, a exclusão, ainda tão presentes no interior das escolas.

Para contrapor-se a esse discurso já instalado e, de certa forma, desgastado nos meios escolares, optou-se por realizar uma incursão pelas valiosas contribuições de Bernard Charlot. O autor desestabiliza crenças cristalizadas no âmbito educacional e incita à reflexão, ao pontuar que:

## Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar

Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez

---

O fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso (...) Afirmar que o “fracasso escolar” não existe, é recusar esse modo de pensar sob o qual insinuam-se as idéias de doença, tara congênita, evento fatal. Ao escutarmos tais discursos, temos amiúde o sentimento de que se hoje é “vítima” do fracasso escolar, assim como outrora éramos da peste. O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (2000, p. 16).

É certo que muitos alunos não conseguem aprender o que os professores querem que eles aprendam e, assim, acabam por vivenciar, no cotidiano escolar, inúmeras situações de fracasso que os transformam em candidatos a múltiplas repetências ou a serem encaminhados para atendimentos especializados. Diante dessas constantes vivências de fracasso, há “os alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão” (CHARLOT, 2000, p. 16), ou seja, provavelmente, resistem ao que lhes é ensinado de maneira autoritária, mecânica, repetitiva e destituída de sentido.

Esse autor trilha um outro caminho, o de entender e analisar o fracasso escolar em termos de relação com o saber, centrando-se nas situações, nas histórias escolares, nas condutas e nos discursos dos alunos. Dessa forma, pratica-se uma leitura positiva da realidade, no sentido de estar atento ao que os sujeitos são, sentem, pensam, sabem e fazem, ou seja, “à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (Ibid., p. 30). Complementando essa exposição, Charlot afirma que:

A leitura positiva é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o *que é lido como falta* pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas (...) uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc (...) Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas (Ibid., p. 30-31).

Assim, o autor propõe uma “Sociologia do sujeito”, entendendo que o sujeito da educação tem necessidade de aprender, é um ser humano portador de desejos e movido por eles; um ser social, inscrito em relações sociais, e um ser singular, com sua história própria, sua singularidade, que age, interpreta e atribui sentido ao mundo. É, portanto, um “sujeito, ligado ao outro, desejando, compartilhando um mundo com outros sujeitos e com eles transformando esse mundo” (CHARLOT, 2000, p. 49). Mas, nessa perspectiva, o que é aprender? Para Charlot, a questão do aprender é mais ampla do que a do saber, pois significa não apenas adquirir um conteúdo intelectual, mas apropriar-se do mundo, atuar e manter múltiplas relações com este mundo. Os saberes escolares, curriculares, experienciais são constituintes da história do sujeito. Toda relação com o saber constrói-se na relação consigo próprio, com o outro, com o mundo.

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser apossar-se de saberes – objeto<sup>3</sup>, de conteúdos intelectuais; pode ser dominar uma atividade e, também, pode ser dominar uma relação – consigo próprio e com os outros, isto é, implica “entrar em um dispositivo relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, garantir um certo controle de seu desenvolvimento pessoal, construir de maneira reflexiva uma imagem de si mesmo”. (Ibid., p. 70). Aprender é, também, exercer uma “atividade em

---

<sup>3</sup> Segundo Charlot (2000), o “saber-objeto” é entendido como o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento. Por “objeto-saber” – uma das figuras do aprender -, entende-se como um objeto no qual o saber está incorporado (livros, monumentos, obras de arte, programas culturais de televisão...) (p. 75). Outras figuras do aprender relacionam-se a: objetos cujo uso deve ser aprendido, desde os mais familiares (escova de dentes, cordões do sapato) até os mais elaborados (máquina fotográfica, computador); atividades a serem dominadas como ler, nadar, desmontar um motor; dispositivos relacionais nos quais há que entrar e formas relacionais das quais se devem apropriar – agradecer, iniciar uma relação amorosa – (p.66).

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

situação”, ou seja, em um determinado tempo, em momentos da sua história e em locais diversos, com a colaboração de pessoas com as quais a criança se envolve.

Além da dimensão epistêmica, toda relação com o saber engloba uma dimensão identitária, em que o aprender tem sentido quando considera a história do sujeito, as suas experiências e expectativas, as suas concepções, as suas interações, a imagem que tem de si mesmo. Nesse sentido, considera-se interessante ressaltar que, geralmente, o sucesso escolar contribui para que o sujeito construa uma boa imagem de si e fortaleça a auto-estima, mas, do contrário, quando vivencia várias e freqüentes situações de fracasso, a relação consigo mesmo e com os outros fica abalada, desenvolvendo uma auto-estima baixa, pois, como diz Charlot, “a sociedade moderna tende a impor a figura do saber – objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória, para se ter o direito de ser alguém” (2000, p. 72).

A relação com o saber, também, implica o conceito de desejo:

Não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (...) Mesmo sendo a estrutura fundamental do sujeito, o desejo ainda é o “desejo de” e esse “de” remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo (CHARLOT, 2000, p. 47 e 53).

O desejo de saber e aprender é um processo que se desenvolve no tempo e pressupõe atividades. Nesse processo, a criança precisa mobilizar-se para que haja atividade, mas a situação precisa ter um sentido real para ela.

Desse modo, Charlot traz uma contribuição teórica interessante para a reflexão dos educadores, ao utilizar os conceitos de mobilização, atividade e sentido nas análises realizadas sobre a relação com o saber. O autor em vez de usar o termo motivação – motivado por alguém ou por algo “de fora” -, prefere o de mobilização, que compreende o sujeito mobilizar-se (“de dentro”), envolvendo, portanto, a idéia de movimento. Assim, “mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (Ibid., p. 54).

Além da dinâmica do movimento, o conceito de mobilização pressupõe

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

outros dois: o de recursos e o de móbil – razão de agir -, pois “mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso (...), é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade” (CHARLOT, 2000, p. 55).

A atividade refere-se a um conjunto de ações, desencadeadas por um móbil, e visa alcançar uma meta, que é o resultado dessas ações. O móbil não deve ser confundido com a meta, pois ele é “o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Charlot sintetiza de forma esclarecedora que:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meio de ação e outros recursos que não ela mesma (Ibid.).

Quanto ao conceito de sentido, o autor propõe uma tripla definição: têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possa estar em relação com outros e que se relaciona com sua vida; tem sentido o que aclara ou torna inteligível algo sobre o mundo; tem sentido o que pode ser entendido, comunicado em uma troca entre interlocutores. Em síntese, “o sentido é produzido por estabelecimento de relações dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” (Ibid., p. 56).

Incluindo, também, a idéia de desejo à definição de sentido, “pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é” (Ibid., p. 57). Mas é importante destacar que, para o sujeito, na condição de ser dinâmico, que evolui e é aberto ao confronto com os outros e com o mundo, algo pode adquirir, perder ou mudar de sentido, não sendo, portanto, um processo estático.

Após todas essas considerações, ainda é necessário esclarecer que, para se construir a “Sociologia do sujeito”, segundo Charlot, é preciso dialogar e contar com a colaboração de outras disciplinas, como, por exemplo, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, desde que, também, priorizem o sujeito, a mediação do outro, a construção do sentido e que, assim, estejam em



## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

concordância com o princípio essencial desta sociologia: “toda relação consigo é também relação com o outro e toda relação com o outro é também relação consigo próprio” (CHARLOT, 2000, p. 46).

Com base nessa observação e com o intuito de enriquecer a reflexão, optou-se por discorrer sobre algumas idéias teóricas de Bakhtin e de Vygotsky, que estão em sintonia com os princípios expostos anteriormente.

Esses autores trazem contribuições valiosas, baseadas em uma perspectiva sócio – histórica, atribuindo um caráter mais dialético e social à educação, em que o homem é visto como um ser histórico e social, inserido em diversas relações sociais. Consideram que o sujeito organiza suas experiências, orienta suas ações e constitui seu pensamento, por meio das mediações do outro e da linguagem, sendo que esta é vista como uma forma de organizar a atividade mental e é essencial na constituição do sujeito. Destacam, pois, o valor da palavra e da interação com o outro, à medida que “consciência e pensamento são tecidos com palavras e idéias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo” (FREITAS, 1994, p. 159).

Uma vez que Bakhtin propõe uma visão de mundo e de linguagem baseada no dialogismo<sup>4</sup>, na polifonia (multiplicidade de vozes) e na polissemia (multiplicidade de sentidos), opõe-se a uma interpretação única e monológica da realidade. Busca refletir e compreender a existência do eu em uma relação com o outro, ao afirmar que “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro” (BAKHTIN, 1985, apud FREITAS, 1997, p. 321).

Nessa perspectiva, volta-se a afirmar que a relação com o outro é elemento essencial no processo de constituição do sujeito, o que pode ser evidenciado, também, de maneira instigante e significativa, pelas seguintes palavras de Bakhtin (1985), retomadas por Jobim e Souza:

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si pró-

---

<sup>4</sup> O dialogismo pode ser entendido com base em uma dupla e indissolúvel dimensão. Por um lado, refere-se ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que se pode interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1997, p. 98).

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

prio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo o que diz respeito a mim, chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional. Do mesmo modo que o corpo da criança, inicialmente, forma-se no interior do corpo da mãe, a consciência do homem desperta a si própria envolvida na consciência alheia (2001, p. 66).

O sujeito constitui-se, realiza suas aprendizagens, constrói sua subjetividade, a partir do olhar e das palavras do outro, que são impregnados de sentidos e reveladores de conteúdos sociais e afetivos. Ele interage com o objeto de conhecimento, mediado pelo valor afetivo de quem o apresenta, sendo que o movimento de aprender pode ser entendido como movimento de amor pelo outro. Em relação a essa análise, Jobim e Souza (2001) faz um alerta para que se possa refletir sobre o quanto é importante o sentido do olhar e das palavras dirigidas às crianças.

Para Vygotsky, a interação social, a cultura, a história, as funções mentais superiores, a mediação e a linguagem - constituidora do sujeito e organizadora do pensamento -, são aspectos fundamentais em sua teoria. A consciência e as funções mentais superiores originam-se da relação com as pessoas e com os objetos da cultura. Dessa forma, Vygotsky esclarece que “todas as funções do 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 (intrapsicológica)” (1991, p. 64), sendo, portanto, que o processo de internalização implica a reconstrução interna da atividade externa.

Segundo o autor, a relação entre o homem e o mundo é mediada pelo outro e pela linguagem. A criança tem acesso ao conhecimento, à cultura, por meio das interações estabelecidas com as pessoas que a rodeiam e que se tornam seus colaboradores, seus parceiros, no sentido de ajudá-la a realizar o que não consegue fazer sozinha. Vygotsky explica o desenvolvimento mental da criança com base em dois níveis: o nível de desenvolvimento real, relativo aos processos que nela já amadureceram e, principalmente, pelo nível de desenvolvimento potencial, que se refere aos processos que ainda estão em formação. Assim, a partir da relação entre os dois níveis, o autor elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP -, que “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas,

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Esses conceitos, que são interdependentes e complementares, contribuem para esclarecer a forma como o autor entende a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, aprendizagem não é desenvolvimento, mas “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Com a elaboração desses conceitos, Vygotsky colabora com os educadores, no sentido de ajudá-los a compreender o que o aluno já consegue realizar de forma independente, como também o que ainda está em processo de desenvolvimento, para que possam, quando necessário, oferecer pistas ao educando para a solução de problemas, que vão sendo apropriadas e transformadas por ele, levando-o a realizar outras atividades semelhantes, de forma autônoma, ou seja, a orientação vai tornando-se desnecessária à proporção que a criança consegue realizar sozinha o que antes necessitava de ajuda

Portanto, para a construção dos saberes, fica entendido o valor atribuído pelos autores –Charlot, Bakhtin e Vygotsky - às interações sociais, ao papel fundamental dos adultos e pares da criança, que atuam como agentes de mediação em diferentes contextos, sobretudo, na sala de aula.

Essas reflexões evidenciam o desejo de entrelaçar algumas idéias de Charlot com as de autores como Bakhtin e Vygotsky, pois eles trazem contribuições que problematizam e desestabilizam, mas, ao mesmo tempo, suscitam questionamentos e apontam novas diretrizes, colaborando para o avanço das discussões sobre os problemas atuais da educação e, conseqüentemente, para uma mudança mais radical, necessária e inovadora de práticas pedagógicas já instauradas no contexto educacional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Se, já por algum tempo, a escola vem sendo considerada como um espaço indesejado, é mais do que chegada a hora de transformar este cenário. Para isto, é preciso que os profissionais envolvidos com a educação redescubram, cotidianamente, os seus próprios desejos e interesses; acolham o novo, o inesperado, o imprevisito, as angústias referentes ao processo de educar; desvencilhem-se do paradigma tradicional, com teorias

## **Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

e idéias regidas por padrões rígidos, dicotômicos, lineares, que acabam por aprisioná-los e, também, a seus alunos, a métodos e práticas que valorizam, excessivamente, o aprender conteúdos intelectuais, não raro, sem sentido para as crianças, desvinculados da vida. É necessário, então, que o educador exercite o olhar atento e indagador, o ver e o escutar o que os alunos dizem, desejam, pensam e assumam a sua função indispensável de mediador nas interações do sujeito com o saber.

Desse modo, para contribuir com a constituição de uma teoria da relação com o saber, os professores, das várias disciplinas, nas suas práticas diárias, devem levar em consideração que o aluno, como sujeito, é um ser singular e social, em interação consigo próprio, com os outros e com o mundo; é um sujeito “desejante”, autor de suas próprias falas, com capacidade para expressar sentimentos, desejos, dúvidas, anseios; é atuante, construindo-se em uma história, engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e inserido em múltiplos contextos sociais.

Quem sabe, assim, repensar a educação em bases teóricas, que desestabilizam concepções e o fazer pedagógico, pode ser um passo a mais em direção a um processo de desconstrução, de mudança do que já está instalado e impregnado no espaço educacional, para que “a escola deixe de ser indesejada e passe a ser uma escola atravessada pelas tramas do desejo”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALLEBRANDT, Lídia Inês; FEIL, Iselda Sausen; FRANTZ, Lori Maria. **O tecer da linguagem no cotidiano escolar**: Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo; Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – psicologia e educação**: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In:

**Pelas tramas do desejo: O sujeito e o aprender no cotidiano escolar**

*Gláucia Costa Abdala Diniz e Damáris Naim Marquez*

---

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

HICKMANN, Roseli Inês. O resgate do desejo no trabalho docente. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 8, n. 48, p. 65-71, nov/dez. 2002.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 6. ed.

Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. "Olha quem está falando agora !" A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-83.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEFFORT, Madalena Freire (org.). **Observação – Registro – Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.