



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Dissertação de Mestrado

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Para além das representações hegemônicas do aprender

Marília dos Santos Bezerra

Brasília – DF

2014

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Para além das representações hegemônicas do aprender

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís González Rey.

Brasília – DF

2014

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Dissertação de Mestrado

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE:

Para além das representações hegemônicas do aprender

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís González Rey.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fernando Luís González Rey – Orientador
Faculdade de Educação – FE/UnB

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Membro Interno
Faculdade de Educação – FE/UnB

Profa. Dra. Vannúzia Leal Andrade Perez – Membro Externo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina – Suplente
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Aprovado em _____/_____/_____

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Marilda e Bosco, pelo apoio e confiança. A presença de vocês em cada momento dessa trajetória me deu força e coragem para seguir e acreditar nas minhas possibilidades. Vocês são fonte de admiração e inspiração.

Ao meu filho, Caio por me mostrar diariamente a complexidade do desenvolvimento e as suas diversas possibilidades. Obrigada pela paciência, pelo amor e por suportar a minha ausência em diversos momentos.

Ao meu amado irmão, Cícero pelo simples fato de existir em minha vida. Obrigada pelo companheirismo.

Ao Igor pelas belíssimas ilustrações utilizadas no instrumento jogo dos sentimentos. Obrigada pela colaboração em meu trabalho e em minha vida.

Ao meu estimado orientador, Fernando González Rey, que com o seu amor pelo conhecimento e pela psicologia me contagiou desde os tempos da graduação. Obrigada pela oportunidade e confiança. A possibilidade de percorrer esse caminho ao seu lado me colocou diante de grandes desafios a serem superados. Com a elaboração desse trabalho pude vivenciar no corpo e na alma, em sua unidade, o que é ser um sujeito que aprende. Muito Obrigada, Maestro!

Aos meus queridos colegas de grupo de pesquisa, Ana Orofino, Daniel Goulart, Eduardo Moncayo, Osmar, Elias, Luiz, Virgínia, Ana Luiza, Gisele e José Fernando, que tornaram nossas discussões momentos de muita aprendizagem. Obrigada pelo carinho e amizade de todos.

Às professoras Cristina Coelho, Vannúzia Leal e Luciana Campolina por aceitarem participar da construção desse trabalho. As contribuições sugeridas no momento da qualificação foram de grande valia para os desdobramentos desse trabalho.

Às professoras Carmen Tacca, Albertina Mitjans Martinez e Elizabeth Tunes pelo prazer de participar de disciplinas tão ricas que transformaram minha visão de mundo de homem e da escola. Obrigada pela oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Às colegas Renata (Renatinha) e Débora pelas diversas contribuições a respeito do universo pedagógico. Compartilhar das minhas angústias com vocês foram de fundamental importância para ampliar a minha compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Obrigada, meninas!

À instituição de ensino onde a pesquisa foi realizada, professores e coordenadores, que me acolheram e se dispuseram a colaborar dos diversos momentos da pesquisa. Um agradecimento especial à professora Tercia, professora Andrea e a coordenadora pedagógica Marilda.

Por fim, porém não menos importante, um agradecimento mais que especial às crianças colaboradoras da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e a afetividade que possibilitaram a riqueza de conteúdos a serem trabalhados. A oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de vocês, mais uma vez me mostrou que este está longe de ser linear, sendo complexo, dinâmico e cheio de possibilidades.

Subjetividade é coisa
Que gosta de se esconder
Atrás de tanto objeto
Que ninguém chega a ver
Sujeito é bicho esquisito
Não gosta ele de ser?

As crianças são sujeitos
Disso todo mundo sabe
Mas são donas do ser?
Ou tal pergunta não cabe?
Criança é ser sujeito
Até da aprendizagem.

Marília bem que pergunta
A esses seus sujeitinhos:
Como é que você cria?
Será que aprende sozinho?
Só a escola é que ensina?
Sem depender dos vizinhos?

Sujeito não se assujeita
Não se entrega assim:
Contesta, empurra, sacode,
Não aceita coisa ruim
Também ele quer mandar:
“- Ninguém me pisa assim”.

Essa escola que nos vendem
É liquidificador
Toda criança que entra
Tem de pagar um penhor:
Ou se mistura no bolo
Ou é expulsa, sim senhor!

Se não é algum do gado
Recebe logo uma marca:
Você é um esquisito
Em nossa escola não embarca
Ou você volta pra rua

Ou tem uma nota parca.

Tem um que é muito lento,
Outro, muito serelepe
Tímido leva coração
Vai ao castigo, o moleque
Só fica o aluno médio
Não o da ponta do leque

Concerta, Metadate
Daytrana, Dextrostat.
Maracujina, Dormonid,
Focalina, Aderall,
A escola é uma farmácia
Para quem não é normal.

Marília bem que se espanta
Com esse receituário:
Isso não é hospital
Nem ambiente carcerário
Estudantes são ativos
Do saber são operários.

Para fugir da farmácia
Para sair do hospital
Deem lugar ao sujeito
Não existe o tal normal
A escola se constrói
Fugindo desse sinal.

Cada um é o sujeito
De sua aprendizagem
No ritmo que ele imprime
A sua própria viagem
Sozinho não! Companheiro!
Levando sua bagagem.

João Bosco Bezerra Bonfim

RESUMO

A ênfase dada aos aspectos cognitivo-intelectuais como elementos fundamentais do processo de aprendizagem escolar corroborou para uma compreensão organicista como causa determinante das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, aprendizagem passou a ser entendida como o resultado das capacidades intelectuais dos alunos e de suas habilidades para o processamento e armazenamento de informações. Tal visão contribuiu de forma significativa para a disseminação e banalização do diagnóstico de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. A predominância de se conceber as dificuldades de aprendizagem a partir de um viés meramente biológico-cognitivista, acabou por reduzir o entendimento deste fenômeno, desconsiderando aspectos importantes que fazem parte da constituição do processo de ensino e aprendizagem. Diante desse contexto, novos olhares fazem-se necessários, no sentido de ampliar a compreensão das dificuldades de aprendizagem a partir de sua complexidade. O tema desta pesquisa gira em torno da compreensão da aprendizagem como um processo subjetivo em que os elementos do cognitivo e do afetivo se manifestam de forma integrada. Com base no referencial teórico da teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por González Rey, esta pesquisa teve como objetivo central compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual desses alunos. O estudo empírico foi realizado em uma instituição de ensino da rede pública do Distrito Federal. A análise das informações se deu, por meio de dois estudos de caso, em uma perspectiva qualitativa de base construtivo-interpretativa, que pressupõem a produção do conhecimento enquanto um processo construtivo-interpretativo, dialógico e singular. Com base na análise das informações consideramos que as dificuldades de aprendizagem se organizam em uma configuração subjetiva complexa na vida da criança. Os sentidos subjetivos que emergem no curso de uma determinada atividade escolar e que compromete o desenvolvimento das operações intelectuais não possuem uma gênese padronizada, destacando-se a dimensão singular do sujeito que aprende. Além disso, a partir da análise interpretativa evidenciou-se o caráter subjetivo das operações intelectuais compondo um sistema dinâmico, processual entre o cognitivo e o afetivo.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; Processos de produção intelectual; Subjetividade.

ABSTRACT

The emphasis given to the cognitive-intellectual elements as being fundamental for scholar learning corroborated to an organism's comprehension as determinant cause of the difficulties of learning. In this way, learning passed to be understood as a result of intellectual capacity of the student and his abilities to processing and storing information. This vision contributed in a significant form to the dissemination and vulgarization of the learning difficulties diagnosis in the scholar learning context. The predominance to conceive this learning difficulties through a merely biological-cognitivist bias, just had produced and comprehension of this phenomena, ignoring important aspects which make part of the constitution of the teaching and learning process. In front of this context, a new look made necessary, in a sense of getting expanded the comprehension of learning difficulties parting from its complexity. The theme of this research spins around the comprehension of learning as a subjective process in which cognitive and affective elements manifests in a certain integrated form. With references in the Subjectivity Theory through a cultural-historic perspective, developed by González Rey, this research had as main objective comprehend how the learning process subjectively configures itself through students who presents difficulties in the acquisition of scholar contents, focusing in the intellectual production process of this students. The empirical study was realized in public teaching institution of the public educational system of Distrito Federal. The analysis of the information was done through two case study, in a qualitative perspective from constructive-interpretative base, which proposes that acknowledge production as a constructive-interpretative, dialogical and singular. Having the analyses of the information as a base we consider that the difficulties of leaning organize themselves in a complex subjective configuration in the child's life. The subjective senses, which emerge in the course of a certain scholar activity and which compromises the development of intellectual operations doesn't have a patterned genesis, pointing out the singular dimension of the subject who learns. In addition, through the interpretative analysis has shown up the subjective character of the intellectual operations compounding a dynamic system, procedural between cognitive and affective.

Keywords: Learning difficulties. Intellectual producing process. Subjectivity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Desenho elaborado pela criança.....	106
Figura 2 –	Desenho elaborado pela criança.....	106
Figura 3 –	Produção intelectual de Alan.....	110
Figura 4 –	Texto elaborado pela criança.....	115
Figura 5 –	Produção intelectual de Michael.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instrumentos com cada participante.....	97
Quadro 2 – Jogo dos sentimentos.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANVISA	- Agência de Vigilância Sanitária
ASHA	- <i>Central Auditory Processing Disorders</i>
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID-10	- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento de Doenças – 10
DMU	- Deficiências Múltiplas
DPAC	- Distúrbio do Processamento Auditivo Central
DSM-V	- Dicionário de Saúde Mental V
EUA	- Estados Unidos da América
FE	- Faculdade de Educação
NJCLD	- <i>National Joint Comittee for Learning Disabilities</i>
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
SEDF	- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TC	- Transtorno de Conduta
TCLE	- Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UnB	- Universidade de Brasília
URSS	- União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	18
1.1.1 Objetivo geral.....	18
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM: UM BREVE HISTÓRICO	20
2.1.1 A dificuldade de aprendizagem: como objeto de estudo.....	20
2.1.2 Distúrbios da aprendizagem	23
2.1.3 Transtornos da aprendizagem.....	24
2.1.4 Dificuldades ou problemas de aprendizagem	26
2.1.5 A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: uma crítica à patologização das dificuldades de aprendizagem	30
2.2 TEORIA DA SUBJETIVIDADE	43
2.2.1 Dificuldades de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: construindo diálogos	53
2.3 APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE: DA COGNIÇÃO AOS MODELOS SUBJETIVOS DE PRODUÇÃO INTELCTUAL	63
2.3.1 Aprendizagem e subjetividade: revendo papéis	78
3 METODOLOGIA.....	85
3.1 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	85
3.2 LOCAL DA PESQUISA.....	89
3.3 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA	90
3.4 PARTICIPANTES	91
3.5 INSTRUMENTOS	92
3.5.1 Sistemas conversacionais	93
3.5.1.1 Entrevistas com os pais ou responsáveis	93
3.5.1.2 Entrevistas com os professores e a equipe pedagógica.....	94
3.5.1.3 Observações.....	94
3.5.1.4 Elaboração de desenhos	95
3.5.1.5 Resolução de tarefas relacionadas aos conteúdos escolares	95
3.5.1.6 Redação – “A escola dos meus sonhos”	95

3.5.1.7 Análise documental	96
3.5.1.8 Complemento de frases	96
3.5.1.9 Jogo dos sentimentos	97
3.5.1.10 Situações de conflito	97
3.5.1.11 Análise e construção da informação	98
3.5.1.11.1 Caso Alan (10 anos)	99
3.5.1.11.2 Caso Michael (8 anos)	117
4 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA: LEVANTANDO AS PRIMEIRAS HIPÓTESES.....	119
4.1 O DESENVOLVIMENTO DAS OPERAÇÕES INTELECTUAIS EM MICHAEL: COMPREENDENDO A SITUAÇÃO SOCIAL DE DESENVOLVIMENTO	124
4.2 O CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES.....	148
APÊNDICE B – SITUAÇÕES DE CONFLITO.....	150
APÊNDICE C – INSTRUMENTO: JOGO DOS SENTIMENTOS.....	151

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao se pensar em dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, vêm à tona várias hipóteses a respeito de quem venha ser a responsabilidade pelo fracasso dos alunos. Muitas vezes essa responsabilidade recai sobre o próprio aluno, que não consegue aprender; outras vezes, sobre o professor, que não consegue ensinar; ou ainda sobre a família, que não proporciona a estrutura adequada e, por isso, o estudante não consegue aprender. Essa responsabilização é atribuída, ainda, à escola que, por despreparo, não oferece condições para que o aluno aprenda. É evidente que todos esses questionamentos são válidos, pois interferem na aprendizagem. Mas, por outro lado, criou-se uma cultura em se procurar “culpados” para a dificuldade de aprendizagem, ou seja, há muita preocupação em encontrar os vilões; entretanto, há pouco questionamento sobre os tópicos mais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a dificuldade de aprendizagem vem sendo constantemente relacionada à situação de fracasso escolar. Os alunos, por não conseguirem atender às demandas propostas pela escola, vivenciam a dificuldade como uma situação de fracasso, o que os leva a sentimentos de incapacidade, frustração e perda do interesse pelas atividades escolares. Em decorrência, muitos são encaminhados para serviços especializados na busca de descobrir a causa da dificuldade para aprender.

No decorrer da história da evolução das pesquisas sobre ensino e aprendizagem, diversas áreas desenvolveram estudos visando a identificar e a resolver o problema das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Tem-se, por exemplo, a Medicina com o suporte na Neurologia; e também a Fonoaudiologia, a Psicologia, e a própria Pedagogia. O interesse pelo tema aqui apresentado surgiu, inicialmente, a partir da minha experiência como estagiária em um centro de formação profissional vinculado à instituição de ensino no qual se deu a minha Graduação no Curso de Psicologia, no primeiro semestre de 2012.

O estágio do qual participei era voltado para a área de avaliação psicológica infantil. O processo avaliativo consistia no modelo tradicional de avaliação psicológica, a saber: entrevista com os familiares ou responsáveis, encontros individuais com a criança e aplicação de testes psicológicos. Estes últimos tinham como objetivo avaliar os aspectos cognitivos, tais como: atenção e concentração, nível de inteligência, raciocínio verbal, raciocínio matemático e desenvolvimento emocional da criança.

O processo de avaliação durava em média três meses e, no final do semestre, era elaborado um relatório com os resultados da avaliação, conclusões e encaminhamentos. O que pude constatar foi que a grande maioria dos pacientes conduzidos ao serviço era oriunda de instituições de ensino com a queixa de baixo rendimento escolar. Os resultados das avaliações apontavam que os níveis de inteligência e de atenção e concentração estavam dentro da média esperada. Esse fato provocou o questionamento do que poderia estar causando a tal dificuldade para aprender. A partir das entrevistas com as famílias e dos momentos individuais com as crianças, foi-me possível levantar algumas hipóteses; contudo, persistia uma grande lacuna em relação ao que se buscava pesquisar, o que me motivou a continuar essa investigação de forma aprofundada.

O abismo existente entre a clínica psicológica e o contexto educacional se mostrou presente e limitador de uma compreensão mais profunda sobre o processo de aprendizagem das crianças encaminhadas com a queixa de dificuldade de aprendizagem. Pude perceber, também, a falta de preparo do profissional de Psicologia para entender os processos educacionais, ou seja: pode-se notar, pela prática recorrente, que o psicólogo, em sua formação acadêmica, não recebe subsídios suficientes para compreender o contexto escolar na sua complexidade, tendo uma visão muito reduzida e simplificada. Isso porque o contato do psicólogo com as questões relacionadas à Educação se restringe a poucas disciplinas e ao estudo das teorias clássicas de aprendizagem.

No que se refere ao estudo das teorias clássicas da aprendizagem, bem como às concepções psicológicas acerca do desenvolvimento, a ênfase é dada aos processos cognitivos, ao estudo do enfoque comportamental e à teoria construtivista de Piaget. Já no estudo do desenvolvimento emocional da criança, o destaque é para concepções de ênfase psicanalítica, tendo como fórum de análise o estudo de situações conflitantes de caráter intrapsíquico. Com base em tal constatação, é possível perceber que, em todas as abordagens mencionadas, a questão da aprendizagem privilegia o estudo dos processos lógicos, cognitivos, comportamentais e a dimensão intrapsíquica. Em contrapartida, as disciplinas que, de alguma forma, tentaram abordar concepções mais contemporâneas da aprendizagem – como, por exemplo, a abordagem socioculturalista da cognição humana de Bruner ou a aprendizagem significativa de Ausubel – eram contempladas de forma bastante generalista, dentro de um apanhado de outras abordagens.

Foi nesse contexto que fui me aproximando das questões relacionadas à educação. Paralelamente, iniciei meus estudos sobre o tema da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, bem como tive a oportunidade de cursar uma disciplina que visava à leitura do Tomo V da obra de Vigotski – estudos do autor sobre a defectologia. A partir de então, comecei a ampliar a compreensão acerca dos processos educacionais, da aprendizagem e do desenvolvimento. Tais estudos concebem o desenvolvimento humano de maneira muito mais complexa do que se imaginava; além disso, oferecem explicações para a questão das dificuldades de aprendizagem em uma dimensão além da cognitiva. Com base nessas reflexões, conclui-se que, na maioria das vezes, os alunos não se enquadravam dentro das etapas de desenvolvimento propostas por Piaget.

Uma vez que não mais podia olhar para o sujeito de forma estanque, como um alienado da dimensão histórico-cultural, fui em busca de alternativas que promovessem a possibilidade de pensar o sujeito a partir das complexas relações que perpassam o processo de aprendizagem escolar. Foi, então, que fui me aprofundando nos estudos na perspectiva histórico-cultural iniciada por Vigotski, bem como na Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey. Dessa forma, fui fortalecendo o meu posicionamento como psicóloga em formação, minhas representações e escolhas teóricas.

Devido às barreiras da perspectiva clínica em Psicologia, já não mais podia limitar-me a uma análise de consultório. Foi então que ingressei no Mestrado acadêmico, tendo por desafio adentrar os muros da escola, com o intuito de aprofundar o estudo sobre o tema das dificuldades aprendizagem.

Tendo como referencial teórico a Teoria da Subjetividade, apoiada na Epistemologia Qualitativa – ambas desenvolvidas por González Rey – tem-se aqui uma proposta de interpretação dos fenômenos do aprender e do não aprender, na busca de melhor compreender as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

A Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva histórico-cultural, permite compreender o aluno como um sujeito ativo, constituído historicamente em uma dinâmica complexa de relações. A aprendizagem em tal perspectiva passa a ser considerada como um processo integrado ao desenvolvimento do aluno, na sua integração entre o cognitivo e o afetivo.

Ao abordar a questão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e tendo em vista a minha formação acadêmica em Psicologia, este trabalho busca estabelecer um diálogo entre essas duas áreas de conhecimento. É preciso destacar que, ao adotar o tema da subjetividade para a compreensão dos processos de aprendizagem, a Psicologia e a Educação

se tornam espaços interdisciplinares que, a meu ver, muito contribuem para um entendimento mais abrangente do referido processo. A Psicologia, ao se aproximar da Educação a partir de uma perspectiva histórico-cultural, amplia o olhar em relação aos processos educativos, estabelecendo novas possibilidades de diálogo entre os dois campos, e, assim, contribui para interpretações que fujam de um psicologismo reducionista bastante encontrado na Educação.

Na inter-relação entre as ideias psicológicas e pedagógicas – no campo em que estas desenvolvem concepções entre desenvolvimento humano e aprendizagem –, busca-se ampliar o entendimento sobre os processos de produção intelectual de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Com esse enfoque, nesta pesquisa, aborda-se o tema da aprendizagem para além dos aspectos cognitivos, da assimilação e da reprodução do conhecimento. Isso porque a perspectiva da subjetividade implica compreender a aprendizagem como um processo subjetivo na relação indivisível entre o cognitivo e o afetivo, em que o caráter gerador das emoções participa de forma ativa em tal processo.

O estudo aqui proposto procura avançar em uma nova representação do intelecto humano. Busca compreender como os modelos intelectuais se organizam no curso da aprendizagem, como um processo configurado subjetivamente, para além de uma representação operacional do mental característico de algumas concepções hegemônicas da psicologia moderna. Tem-se, aqui, como pretensão, aprofundarmo-nos no caráter subjetivo das produções intelectuais, bem como avançar em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva, que se organiza nos diversos espaços em que o sujeito atua.

Enfim, a presente pesquisa tem por objetivo geral compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual por parte desses alunos.

A pesquisa aqui proposta busca contribuir para o campo da Psicologia, bem como para a prática educativa, pois se insere no esforço para construir um modelo teórico que vise a uma nova representação dos processos intelectuais. Em outras palavras, procura-se enfrentar uma compreensão de aprendizagem, por um lado, marcada essencialmente como um processo cognitivo no qual as capacidades intelectuais são as responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem; mas, por outro lado, a emocionalidade ocupa um lugar secundário no entendimento do não aprender. Distintamente desse enfoque, acreditamos que a compreensão dos processos de produção intelectual como configuração subjetiva poderá oferecer uma mudança nas concepções dominantes entre professores, psicólogos e psicopedagogos.

A partir dessas novas concepções sobre o aprender, será possível repensar e definir mudanças nas práticas pedagógicas, bem como questionar o próprio processo de avaliação psicológica que ainda tem por base a utilização de instrumentos “capazes” de quantificar o grau de inteligência das crianças encaminhadas aos serviços de atendimento psicológico.

Este trabalho é estruturado da seguinte forma:

- item I: considerações iniciais e apresentação dos objetivos da pesquisa;
- item II: breve histórico sobre os diversos conceitos relacionados à dificuldade de aprendizagem e seus desdobramentos para o campo educacional; discussão sobre o impacto do modelo biomédico na construção de representações acerca das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar; e ainda, a compreensão da subjetividade como condição qualitativamente diferenciada a partir de uma perspectiva histórico-cultural; dificuldade de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: construção de diálogos; aprendizagem e subjetividade: da cognição aos modelos subjetivos de produção intelectual; e, aprendizagem e subjetividade: revendo papéis.
- item III: direcionamento metodológico, com ênfase para as contribuições da Epistemologia Qualitativa de González Rey e seus desdobramentos para o estudo da subjetividade no campo educacional; apresentação dos participantes, instrumentos utilizados e cenário da pesquisa;
- item IV: apresentação da análise e construção da informação de dois estudos de caso.

1.1 Objetivos da pesquisa

1.1.1 Objetivo geral

Compreender como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam algum tipo de dificuldade na aquisição dos conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual desses alunos.

1.1.2 Objetivos específicos

- compreender as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem;

- explorar as relações estabelecidas entre os aspectos subjetivos e os operacionais na aprendizagem; e
- estudar a produção de sentido subjetivo associado a outras esferas da vida do sujeito que se relacionam com a dificuldade de aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Dificuldade de aprendizagem: um breve histórico

2.1.1 A dificuldade de aprendizagem: como objeto de estudo

Neste tópico, discutimos as dificuldades de aprendizagem e suas repercussões no campo educacional, com uma análise histórica da maneira como esse conceito vem-se desenvolvendo com o passar do tempo. Constatamos que as dificuldades de aprendizagem foram e ainda são identificadas por diferentes critérios, que consideram diversas definições do que poderia ser visto como dificuldade de aprendizagem. Evidencia-se que, mesmo quando se pretende delimitar o estudo dos problemas de aprendizagem escolar para o foco das dificuldades de aprendizagem, a investigação de suas causas e consequências tem sido apresentada de forma controversa e pouco eficaz para o favorecimento da compreensão e prevenção dos problemas de aprendizagem (FONSECA, 1995).

Fonseca (1995) faz uma análise sobre a dificuldade de aprendizagem e estabelece uma relação com a própria história da educação. Segundo o autor, na ocasião em que a escola se reorganizou e passou de uma postura elitista para uma abertura obrigatória de acesso a todos, foram criados diversos critérios de seleção, ao mesmo tempo em que houve inúmeros processos adaptativos. Dessa forma, foi estabelecida uma ideologia de segregação alicerçada aos interesses das esferas políticas dominantes. Não por acaso, a história das dificuldades de aprendizagem como fenômeno escolar apareceram após o surgimento da legislação que determinou a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Em consequência dessa nova demanda, muitas foram as áreas que se dedicaram ao estudo e às estratégias aplicáveis aos problemas advindos das dificuldades de aprendizagem escolar. Entre elas estão a Medicina – particularmente a Neurologia –, a Antropologia, e a Psicologia de orientação psicanalítica. Esta última, em uma perspectiva dogmática e mecanicista, tinha como objetivo explicar os transtornos de personalidade que estariam comprometendo o aluno na sua aprendizagem. Verificou-se também a ênfase na psicometria com a intenção de elaborar instrumentos capazes de quantificar e identificar os problemas de aprendizagem (CORRÊA, 2001).

Historicamente, as crianças são consideradas o foco de atenção do campo. Esse fato tem-se verificado por duas variáveis: ou porque as avaliações mostram que essas crianças apresentavam déficit de conteúdo; ou porque se trata de alunos com características de lentidão no processo de aprendizagem. Além disso, considerava-se que questões de mau comportamento também poderiam estar na origem da classificação da dificuldade de aprendizagem (SISTO, 2010).

O campo das dificuldades de aprendizagem teve sua origem, oficialmente, a partir de 1963. Ainda que esse seja um problema reconhecido mundialmente, o campo de estudo surge de uma tradição norte-americana e canadense. Nesse mesmo ano, um conjunto de pais, por terem filhos que – sem nenhuma razão aparente – manifestavam dificuldades persistentes na aprendizagem da leitura, reuniu-se em Chicago, para discutir a questão da dificuldade de aprendizagem.

Os pais, inquietos com o que consideravam problemático em seus filhos, convidaram profissionais de diversas áreas considerados especialistas no assunto. Dentre eles, médicos, neurologistas e psicólogos interessados em oferecer-lhes alguma solução e explicação para o problema. Ressalte-se que essas crianças objeto da preocupação dos pais e análise dos especialistas não eram aquelas atendidas pela chamada educação especial – que, então, estava mais voltada para quadros de atraso mental, deficiência auditiva, visual e motora; ou seja, as que eram referidas como crianças com lesão cerebral ou com disfunção cerebral mínima¹, crianças com dislexia, entre outros.

O psicólogo Samuel Kirk, considerado o pai do campo das dificuldades de aprendizagem, trabalhou mais especificamente com crianças que sofriam de algum tipo de atraso mental, dificuldades na escrita e na leitura. Ele propôs que esses obstáculos na aprendizagem não poderiam ser atribuídos ao nível de inteligência, ao ambiente familiar ou ao educativo. Dessa forma, o psicólogo nomeou tais problemas de dificuldades de aprendizagem (*learning disabilities*), pois considerava que estavam ligados a problemas de aprendizagem acadêmica (SISTO, 2010). Kirk construiu um modelo teórico do funcionamento psicolinguístico e, a partir dele, retirou parâmetros de avaliação das dificuldades de aprendizagem na leitura. Com esse arcabouço teórico e seus instrumentos, seria possível avaliar os processos psicolinguísticos relacionados às dificuldades de aprendizagem e propor programas instrucionais que dessem conta de superar o problema.

¹ Refere-se a um conjunto de crianças com inteligência geral, próxima da média, ou acima da média, evidenciando certas dificuldades de aprendizagem e de comportamento, que podem manifestar-se de forma moderada ou severa e que estão associados a desvios da função do sistema nervoso central.

Ainda no início dos anos 1960, nos Estados Unidos da América (EUA), foram discriminadas algumas categorias para a classificação de crianças que não conseguiam aprender a ler e a escrever. Entre elas estavam *a)* as que eram consideradas aprendizes lentos, isto é, as que marcavam entre 75 e 90 pontos em testes de inteligência; *b)* as ditas retardadas mentais, cujo Quociente de Inteligência (QI) era menor que 75; *c)* as crianças com transtornos emocionais ou socialmente desadaptadas; *d)* as crianças privadas ou marginalizadas culturais; e, *e)* aquelas com dificuldades de aprendizagem. Destaque-se que a maioria das crianças enquadradas nas quatro primeiras categorias eram oriundas de famílias de baixa renda, ou negras, ou hispânicas; e que, na última categoria, estavam as crianças oriundas de famílias de classe média ou média alta e, geralmente, brancas.

Com tais informações, pode-se perceber que as dificuldades de aprendizagem estavam voltadas para a explicação dos empecilhos sofridos por crianças provenientes de grupos sociais mais privilegiados. Nesse sentido, Sisto (2010) sugere que tal fenômeno estava relacionado a questões do pós-guerra e com o aumento das exigências sociais. Sugeria-se, ainda, a necessidade de aquisição de mais habilidades por parte dessas crianças, o que estava, então, vinculado à conquista de empregos economicamente melhores. Com isso, evidencia-se o caráter econômico e a influência do modelo capitalista de produção na constituição do fenômeno das dificuldades de aprendizagem.

No primeiro capítulo do livro “Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico”, Sisto (2010) destaca marcos históricos referentes à questão das dificuldades de aprendizagem. No período entre 1800 a 1963, consolidou-se a etapa de fundação ou instituição do campo, com as contribuições do médico Franz Gall, que observou pessoas adultas com lesões cerebrais, supostamente com afasia, pois tinham dificuldade em se expressar por meio da fala. Em 1949, fundou-se a Sociedade Orton de Dislexia (*Orton Dyslexia Society*) que publicou diversos trabalhos centrados nas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, constituindo-se, assim, a primeira organização desse campo do saber. Em 1968, foi criado o conselho para as Dificuldades de Aprendizagem. Mais tarde, em 1975, formou-se o Comitê Nacional Conjunto sobre Dificuldade de Aprendizagem. Esse comitê propôs uma definição consensual das dificuldades de aprendizagem, sendo considerado um espaço interdisciplinar do campo. Nessa trajetória, foi somente em 1982 que começou o processo de legislação sobre as dificuldades de aprendizagem e também a formação de serviços par a área, estes com a participação de pais, fonoaudiólogos, psicólogos e outros profissionais interessados na área.

No que diz respeito aos critérios utilizados para o diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, Cardinalli (2006) aponta que ainda não existe um consenso sobre os aspectos a serem contemplados. Na mesma linha de raciocínio, Pacheco (2005) assinala a existência de uma grande divergência entre o que cada um entende como dificuldade de aprendizagem, uma falta de sintonia decorrente da quantidade de definições sobre o tema encontradas na literatura. De acordo com a mesma autora, a definição de dificuldades de aprendizagem envolve grupos heterogêneos de sintomas; e que muitas vezes aparece de forma vaga e subjetiva:

Tem havido muita controvérsia em relação ao que, exatamente, constitui uma DA. Sua definição envolve grupos heterogêneos de sintomas, parece vaga e subjetiva. O único consenso se refere à característica de que há uma discrepância severa entre o que é esperado academicamente e o nível de desempenho apresentado. Mas o que constitui uma discrepância? Os especialistas tiveram que definir critérios para identificar DA, o que gerou uma grande diversidade no diagnóstico (PACHECO, 2005, p. 47).

Ao se recompor a literatura sobre o tema, constata-se, pois, que a definição do que se considera como dificuldade de aprendizagem se tornou uma problemática para aqueles que atuam no diagnóstico; mas também, em consequência, para os envolvidos no sistema educacional. Essas definições transitam em torno das ideias de distúrbio, transtorno, dificuldades e problemas de aprendizagem. Esses termos têm sido utilizados de forma aleatória, tanto na literatura especializada como na prática clínica e escolar, gerando inúmeras interpretações daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda neste capítulo, será apresentado uma breve descrição dos conceitos recorrentes na literatura especializada e o impacto que tais definições possuem no campo educacional. Além disso, iremos discutir algumas perspectivas de análise sobre o que vem sendo denominado como “dificuldade de aprendizagem”.

2.1.2 Distúrbios da aprendizagem

Etimologicamente, a palavra distúrbio compõe-se do radical *turbare* (alteração violenta na ordem natural) e do prefixo *dis* (alteração com sentido anormal, patológico). Assim, do ponto de vista etimológico, o distúrbio pode ser traduzido como anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural. De acordo com Collares e Moysés (1992), a expressão “distúrbios de aprendizagem” incorporaria o significado de “anormalidade”,

associado a uma alteração na ordem natural do processo de aprendizagem. Dessa forma, um distúrbio de aprendizagem remete a um problema; ou a uma doença que acomete o aluno no âmbito individual ou orgânico.

O uso da expressão “distúrbio de aprendizagem” tem-se expandido entre os professores, apesar de a maioria desses profissionais nem sempre conseguir explicar de forma clara o significado dessa expressão; tampouco são capazes de justificar os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar (COLLARES; MOYSÉS, 1992).

De acordo com Miranda (2000), a utilização do termo “distúrbio de aprendizagem”, chama a atenção para a existência de crianças que frequentam escolas e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora aparentemente não possuem defeitos físicos, sensoriais, intelectuais, ou emocionais.

2.1.3 Transtornos da aprendizagem

O conceito de transtorno é bastante recorrente na literatura especializada, e aparece cada vez mais na comunidade escolar na forma de laudos, relatórios psicopedagógicos e avaliações neurológicas e psiconeurológicas. De acordo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento de Doenças – 10 (CID-10) (1992, p. 5), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS):

O termo transtorno é usado por toda a classificação, de forma a evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos como “doença” ou “enfermidade”. Transtorno não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.

De acordo com o CID-10, os problemas referentes à aprendizagem estão situados na classificação Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81), que está inserida na categoria mais ampla de Transtorno do desenvolvimento psicológico (F80-89). A respeito dos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares:

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perpetuados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID – 10, 1992, p. 236).

Contudo, embora as possíveis causas dos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares ainda não sejam completamente conhecidas, supõe-se a existência de predominância de fatores biológicos que interagem com os não biológicos.

Outra definição que merece ser citada é de Golfeto e Pelegrini (2008, p. 29), segundo a qual a dificuldade de aprendizagem nada mais é que “transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares que afetam a competência acadêmica da criança”. Em síntese, as dificuldades de aprendizagem podem ser de ordem especificamente escolar; estas, por sua vez, estão ligadas ao potencial intelectual da criança; um potencial que pode estar prejudicado pela desnutrição e por outras patologias. Mas as dificuldades de aprendizagem podem, também, advir de um comportamento da personalidade, ainda em evolução, associado a um conflito intrapsíquico. E, por fim, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas às psicopatologias mais frequentes associadas aos transtornos de aprendizagem. Ainda para Golfeto e Pelegrini (2008), aconselha-se a realização de avaliação psiquiátrica a fim de evitar problemas tanto para família quanto para formação dos alunos, nas seguintes situações: quando a criança enfrenta dificuldades para lidar a contento com as tarefas escolares; ou se esta apresenta inabilidades em persistir na tarefa; ou, ainda, se mostra dificuldade de se relacionar bem com outras crianças. Com indicações dessa natureza, percebe-se que o entendimento das dificuldades de aprendizagem se dá a partir de um olhar médico-psiquiátrico, diretamente relacionado ao potencial de inteligência da criança e a conflitos intrapsíquicos, caracterizando uma visão das dificuldades de aprendizagem baseado em um modelo de processos neuropsicológicos que levam a conceitos de caráter psiquiátricos e psicométricos.

Esse modelo tem-se tornado hegemônico no tratamento das dificuldades de aprendizagem, tendo em vista o alto número de crianças medicadas nas escolas brasileiras. Tal visão, como nos mostra Madeira-Coelho (2009), direciona-se a uma compreensão de sujeito a partir de um viés biológico, em que os aspectos orgânicos são definidores do nosso comportamento e potenciais de desenvolvimento. Segundo a autora, dentro dessa concepção de sujeito, a hereditariedade se torna algo determinante. De acordo com essa concepção, pouco ou nada pode ser mudado durante o processo educacional, considerando que o sujeito é determinado por aspectos orgânicos e que o seu aprender está diretamente condicionado a tais aspectos.

2.1.4 Dificuldades ou problemas de aprendizagem

Garcia (1998) traz uma definição que vai ao encontro da proposta da *National Joint Committee for Learning Disabilities* (NJCLD)², que definiu um conceito mais universal do termo. Atualmente, tal definição é adotada por diversos profissionais que atuam no campo das dificuldades de aprendizagem:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem problemas nas condutas de autorregulação, percepção social, mas não constituem por si própria, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são resultados dessas condições ou influências (GARCIA, 1998, p. 31-32).

Essa definição considera os problemas de aprendizagem como sendo um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, sendo um fenômeno que pode ocorrer ao longo do ciclo da vida. Entretanto, Pereira e Tacca (2010) enfatizam que o conceito, mesmo na tentativa de se delimitar o termo, apresenta alguns aspectos passíveis de discussão. Entre esses aspectos evidencia-se o caráter de responsabilização individual (transtorno intrínseco) e a concepção biológica da aprendizagem (disfunção do sistema nervoso central).

Ao tentar avançar em uma definição sobre a dificuldade de aprendizagem Sisto (2010, p. 33) apresenta uma definição que a considera como:

[...] um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas ou desvantagens culturais.

² *National Joint Committee for Learning Disabilities* é considerado, nos Estados Unidos da América (EUA), como órgão competente para normatizar os assuntos referentes aos distúrbios de aprendizagem.

Com esse conceito, observa-se que existe um esforço de não estabelecer uma relação direta entre o “nível” de inteligência e a existência de uma dificuldade de aprendizagem. Contudo, mesmo na tentativa de avançar na elaboração de um conceito, essa definição se apoia no conceito já citado anteriormente, mantendo a ideia de transtorno, deixando margem para interpretações de ordem biológica a respeito das dificuldades de aprendizagem.

Com a formalização do campo das dificuldades de aprendizagem, Garcia (1988) adverte para o surgimento de um novo rótulo sob o qual inclui um determinado grupo de pessoas. Com isso, a utilização de nomenclaturas para designar aqueles alunos que apresentam algum tipo de irregularidade em seu processo de aprendizagem vem aumentando cada vez mais no campo educacional.

Em sua pesquisa de mestrado, Cardinali (2006) enfatiza que as crianças estão sendo encaminhadas para a avaliação psicológica precocemente. A autora chama a atenção para os resultados dessas avaliações, pois eles apontam que a maioria das crianças encontra-se dentro da média esperada, não existindo comprometimento de ordem cognitiva. Muitas dessas crianças apresentavam bom potencial cognitivo com níveis de atenção e concentração adequados. A dificuldade para aprender poderia estar relacionada a fatores externos à criança. Com isso, destaca-se a necessidade de se conhecer outros elementos ligados à dificuldade de aprendizagem que não estejam meramente condicionados a uma explicação de ordem biológica.

A psicóloga Maria Helena de Souza Patto, em seu estudo *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1997), analisa criticamente a questão do fracasso escolar no Brasil, a partir de uma concepção na qual o fenômeno é apresentado de forma complexa, sendo compreendido a partir do materialismo histórico dialético. Para a autora, as produções acerca do fracasso escolar aparecem, em sua maioria, para a efetivação de uma análise baseada em concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem. O direcionamento das explicações e intervenções sobre o fracasso escolar volta-se exclusivamente para o aluno, desconsiderando a instituição e suas relações sociais, adotando medidas corretivas, punitivas ou marginalizadoras, com ênfase no ajustamento, gerando uma exclusão educacional e social.

De acordo com o levantamento histórico feito pela autora, os ideais da teoria escolanovista reconheciam as especificidades psicológicas das crianças. Tal reconhecimento ressurge, no Brasil, num contexto de adoção da teoria da teoria piagetiana como referencial teórico que orientava tanto as reflexões quanto as práticas de natureza da aprendizagem escolar. Para Patto (1997), os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo

no processo de aprendizagem. Na medida em que se atentava para os processos individuais, facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com a adoção de um trabalho que acompanhasse o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético ao invés contrariá-lo. Segundo a autora, os programas e métodos educacionais eram determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades. Entretanto, é interessante destacar que o termo indivíduo era empregado como um sinônimo de “natureza humana”, sendo que a observação de um indivíduo em particular era tida como representativa de todos os indivíduos em geral, e não como distinto dos outros indivíduos.

Patto (1997), em sua pesquisa, traz à tona a conscientização da importância de se romper com concepções tradicionalmente instituídas. Dessa forma, a autora levanta questões relevantes a respeito da patologização das dificuldades de aprendizagem.

Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida. Tudo que afaste disso é rotulado como patologia. Por quem? Por cientista, sobretudo juristas, médicos (higienistas, psiquiatras, pediatras) e educadores entre os quais estavam os primeiros porta-vozes dos conhecimentos produzidos pela psicologia (PATTO, 1997, p. 32).

É nesse sentido que a autora faz uma denúncia das consequências da patologização biopsíquica das dificuldades de aprendizagem e como essas concepções tiveram como propósito responsabilizar o aluno por suas dificuldades. Sabe-se, por outro lado, que as dificuldades de aprendizagem estão diretamente vinculadas às políticas educacionais que insistem em não ver o aluno como sujeito.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que existe um interesse significativo no estudo das dificuldades de aprendizagem. Sendo que esse campo passou por grandes transformações no que se refere a sua definição, e aos diversos interesses em relação ao seu objeto de estudo. Entretanto, ainda não existe um consenso sobre a sua evolução e definição. Na literatura, encontram-se conceitos muitas vezes contraditórios e classificações incompletas ou excessivamente extensivas. Além disso, entende-se que o termo dificuldade de aprendizagem é usado para se referir ao motivo pelo qual determinados alunos não aprendem; contudo, não se explica exatamente as razões pelas quais eles não aprendem certos tipos de conteúdos. Cardinali (2006) enfatiza que, muitas vezes, a dificuldade não reside no estudante ou numa falha de seu sistema cognitivo para receber um tipo de informação; mas, sim, na falta de preparo do sistema de ensino para lidar com as diferenças e particularidades, para

compreender o indivíduo de maneira mais ampla e, por fim, na insistência em tratar a aprendizagem como uma mera transmissão de conteúdos.

Para definir as dificuldades de aprendizagem, este trabalho vale da definição adotada por Rossato e Mitjás Martínez (2011), que se refere à dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola. As autoras consideram que as dificuldades de aprendizagem escolar podem ser analisadas basicamente em duas condições: primeiro, quando há efetivamente uma deficiência nas funções biológicas que, somada ao seu impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar; segundo, quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas de sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontado com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar o sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar.

A pesquisa de Doutorado de Rossato (2009), feito sob a orientação da Professora Mitjás Martínez do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), teve como objetivo geral o estudo e a compreensão de como se dá o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, a autora fez um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e revisou as produções acadêmicas (mestrado profissionalizante, mestrado acadêmico e doutorado) a respeito das dificuldades de aprendizagem. Foram analisados os resumos de tais produções e destacados cinco grupos de objeto de estudo em torno das dificuldades de aprendizagem entre eles estão:

- o conteúdo escolar desenvolvido em sala de aula no que se refere à escrita e matemática;
- os recursos humanos e materiais para a aprendizagem: pesquisas que associaram as dificuldades de aprendizagem aos recursos considerados necessários para uma boa aprendizagem;
- a condição do aluno, ou seja, problemas que o aluno pode apresentar e que estariam limitando a sua aprendizagem, como saúde, inteligência, comportamento, subjetividade, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros;

- as condições da aprendizagem, estudos que visam a entender, efetivamente, como ocorre a dificuldade de aprendizagem no aluno e que desvios esses processos podem sofrer; e
- a organização social da escola e a sua influência na aprendizagem.

Por considerarmos a necessidade de ampliar o campo de investigação, a escolha da definição aplicada nesta pesquisa reflete a necessidade de se compreender as dificuldades de aprendizagem escolar a partir de uma perspectiva mais ampla, retirando o foco que recai diretamente sobre o aluno e seu processo de aprender. Por sua vez, o conceito aqui adotado passa a considerar que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas a partir de uma perspectiva universalizante e com base em padrões definidos *a priori*.

Assim sendo, parte-se da Teoria da Subjetividade, sob uma perspectiva histórico cultural, desenvolvida por González Rey (2005, 2007, 2011, 2012, 2013), por considerar que esse autor nos proporciona uma compreensão dinâmica e sistêmica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de sua processualidade, rompendo com as tradições hegemônicas do aprender. O aluno, nesse referencial teórico, assume uma dimensão social e histórica. O caráter social atua como elemento produtor de sentido nas mais diversas relações do sujeito e de sua história, que não se apresenta de forma passiva, mas como uma configuração geradora de sentidos que estão em constante relação com aqueles produzidos no curso de suas experiências (GONZÁLEZ REY, 2005). Para tanto, é necessário olhar o aluno para além da dificuldade e considerar a dimensão subjetiva do sujeito que aprende, na integração do cognitivo e do emocional, para assim poder compreender os sentidos subjetivos³ que emergem no momento em que a aprendizagem ocorre.

2.1.5 A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: uma crítica à patologização das dificuldades de aprendizagem

Pelo que foi apresentado, nota-se que, no início da história, o entendimento e a definição do conceito de dificuldade de aprendizagem foram caracterizados por uma compreensão organicista que centralizava o problema no aluno, que se justificava pela existência de alguma deficiência ou por algum tipo de limitação pessoal. Tal visão incorporou-se ao imaginário social trazendo consequências na forma de entender e atuar

³ Sentido subjetivo é a unidade dos processos simbólicos e as emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro. Cf. González Rey (2005).

diante de tal problemática. Selvini Pelazzoli (2004) aponta para necessidade de uma mudança epistemológica no que se refere aos aspectos relacionados à identificação das dificuldades de aprendizagem escolar, tendo em vista que a tendência mecanicista de causa-e-efeito passou a considerar elementos de caráter biológico e intrapsíquico como sendo a natureza dos fenômenos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Isso, conseqüentemente, gerou um histórico de patologização das crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem.

Considera-se que não há uma única explicação para as questões das dificuldades de aprendizagem escolar, pois estas devem ser compreendidas a partir dos múltiplos fatores que as constituem. As dificuldades de aprendizagem, como a própria educação, constituem uma área conceitual difícil de apreender, pois nelas influem de forma interativa uma multiplicidade de dimensões, que variam de acordo com as características próprias de cada criança e de seu respectivo contexto de desenvolvimento. Diante de tal variedade, uma teoria que busque compreender as dificuldades na aprendizagem escolar deve, sobretudo, considerar as especificidades desse fenômeno. Destaca-se, como elementos essenciais na compreensão das dificuldades de aprendizagem, a organização do sistema educacional, o funcionamento das escolas, a prática docente em sala de aula, as teorias que embasam o estudo da aprendizagem, os aspectos sociais e a dimensão subjetiva dos alunos envolvidos. É relevante dizer que esses fatores não ocorrem de maneira isolada, pois estão estreitamente relacionados.

A fim de melhor compreender essas variáveis, faz-se necessário recompor a própria história dos processos de escolarização, desde seu surgimento formal até os dias de hoje.

A escola, vista como organização social, surgiu na Idade Média, e contribuiu para o progresso do sentimento de infância, que até então, segundo Ariès (1981), era praticamente inexistente; tornou-se, assim, um meio de isolar cada vez mais as crianças da sociedade dos adultos, durante um período de formação tanto moral como intelectual. Em um primeiro momento, as comunidades educativas eram inspiradas pelas regras monásticas. Tratava-se tanto da formação quanto da instrução dos alunos: era imposta às crianças uma disciplina tradicional, autoritária e hierarquizada. A escola se tornou, então, uma instituição essencial na sociedade, sendo um instrumento para a educação da infância e da juventude. Com o passar dos tempos, ela foi se tornando cada vez mais formal, para atender as demandas impostas pela sociedade. Constatou-se que o acesso ao conhecimento também possibilitava a aquisição de bens materiais e, conseqüentemente, uma possível ascensão social.

Com o passar dos anos, aumenta-se o interesse pela escola, que se vê na incumbência de democratizar o conhecimento. Diante dessa realidade, a escola precisou criar mecanismos para atender a todos que nela se interessavam. Criaram-se, então, modelos e currículos capazes de orientar e facilitar o trabalho daqueles que se propunham a ensinar. Compartilhamos da análise feita por Tacca e González Rey (2008), segundo a qual a escola, na tentativa de atender a todos, estabeleceu um modelo do tipo tamanho único, ou seja, um único formato que deve se ajustar a todos. Esse modelo, por sua vez, permitiu a padronização, a formalização e a hierarquização dos conhecimentos a serem aprendidos. Segundo Ariès (1981), a homogeneização da sala de aula é datada ainda no início do século XIX, quando se estabelecia uma correspondência cada vez mais rigorosa entre idade e classe.

Reconhece-se a importância do tempo e da história para a compreensão dos fenômenos escolares. Atualmente, o ensino tradicional predominante em nossas escolas, assim como na Idade Média, ainda se pauta pela hierarquização e formalização dos conteúdos, fazendo com que o ensino se torne padronizado e, conseqüentemente, leve também à padronização das formas de aprendizagem. Em síntese, o conhecimento escolar, ou aquilo que deve ser aprendido na escola, caracteriza-se pela uniformização em um formato didático, reduzido e simplificado, orientado pelos conceitos científicos (TUNES; TACCA; MARTINEZ, 2006). Para facilitar a transmissão do conhecimento, a escola ensina habilidades reduzidas em um currículo seriado, não deixando espaço para autonomia e criação, estabelecendo um padrão para o que se ensina e se aprende. A escola se tornou reprodutora de um conhecimento já produzido e, por sua vez, deixou de se tornar produtora de novos conhecimentos. Os alunos na sua função de aprendizes são conduzidos a memorizar e a repetir conhecimentos prontos. Nesse sentido, pode-se dizer “que os alunos estão na escola para aprender sem pensar, estão lá para simplesmente empilhar o conhecimento” (LERBERT, 2004, p. 530).

A ênfase na repetição e na memorização como formas de aprendizagem levou aos alunos a utilizar quase que exclusivamente as funções cognitivas e intelectuais. A escola, dentro de um viés basicamente cognitivista, propõe a utilização das funções e habilidades mais mecânicas, sendo que o bom uso delas possibilitará ao aluno ser bem sucedido (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). Diante disso, a escola, como instituição formalizada e autorizada na função de transmitir os conhecimentos culturalmente produzidos, impõe formas e ritmos de aprendizagem comuns para todos os alunos.

Esses padrões tornam-se mais decisivos, uma vez que vivemos em uma sociedade que atribui um grande valor ao rendimento acadêmico; um mundo no qual aqueles que não correspondem às expectativas expressas pela sociedade e pela escola acabam muitas vezes por serem discriminados e rotulados, por não conseguirem aprender ou até mesmo por não quererem aprender aquilo que a escola propõe. Tunes e Bartholo (2006) afirmam que a escola, ao adotar um currículo padronizado linearmente organizado, cria um modelo de aluno que, conseqüentemente, acaba por favorecer o surgimento de ideias relacionadas a patologias do desenvolvimento intelectual e afirma o caráter natural de estrutura do desenvolvimento. Diante disso, a escola define aqueles que são aptos e identifica aqueles que não são e, assim, surgem os rótulos de dificuldades de aprendizagem.

“Todavia, nem todos os alunos cumprem o *script*. A programação do professor não garante a programação dos alunos. Sempre existem aqueles que ficam fora do que se definiu como esperado. Então começamos a dedicar-nos ao entendimento do porquê muitos alunos resistem ao programa, saem da escola antes do previsto, repetem o ano escolar, enfim, não aprendem[...]Eis as condições para se inventar uma explicação: aqueles que estão fora do *script* portam dificuldades de aprendizagem. O que, em outros termos, poderia ser visto como um modo de resistir a uma imposição é reificado e tratado como anormalidade (TUNES, 2011, p. 10).

As queixas de dificuldades de aprendizagem são cada vez mais constantes no espaço escolar e, conseqüentemente, vêm gerando angústias e insatisfações em todos os envolvidos no processo. Por serem tratados como portadoras de algum distúrbio orgânico ou psíquico, os estudantes são estigmatizados por seus professores como crianças que não aprendem, ou com pouca possibilidade de aprendizagem. Dessa forma, culpabiliza-se o estudante pelo seu fracasso, tratando-o como único responsável pelo não aprender. Assim, aos poucos, professores e coordenadores vão-se eximindo da responsabilidade de coautores do processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de patologias do desenvolvimento intelectual reduziu o aluno a um aspecto puramente biológico em que as dificuldades para aprender devem ser tratadas por um profissional especializado e, assim, o modelo médico apoiado em concepções biológicas do desenvolvimento vai ganhando espaço no contexto escolar. Dessa forma, com o consentimento da comunidade escolar, que não se julga autorizada para “tratar” dos problemas de aprendizagem, delega-se à medicina a tarefa de normatizar aqueles que não dão conta de cumprir com a trajetória que a escola traçou. Como expressa Madeira-Coelho (2009, p. 34), “os processos de ensino-aprendizagem de seus alunos deixam de ser alçada direta dos professores, pois a ideia de doença explica e naturaliza a dificuldade de aprendizagem”.

A força do discurso médico presente nas escolas se expressa na maneira mais simples de se tratar uma doença, ou seja, medicando-a. A busca de uma normatização do aprender para facilitar o trabalho do educador impacta, diretamente, aqueles considerados cognitivamente menos desenvolvidos. A medicalização das dificuldades de aprendizagem leva à homogeneização de corpos e mentes, tornando-se uma forma perversa de controle social.

As relações entre saúde e educação passam a se estreitar. De acordo com Werner (2001), entre os séculos XIX e XX, foi em decorrência das ações de inspeção e controle dos ambientes públicos e dos indivíduos – configurando uma “polícia sanitária” – que a medicina passou a adentrar os muros da escola. Esse controle começou a ser exercido pelas campanhas de vacinação e erradicação das doenças, realizada pela saúde pública, com a adoção de medidas muitas vezes autoritárias. Entre as ações dirigidas à saúde da população infantil estava a higienização do ambiente escolar. Essas ações constituíram a origem da “Saúde Escolar”, por um modelo denominado de Higiene Escolar. Esse modelo pode ser identificado, pioneiramente, no conjunto de medidas dirigidas ao saneamento do ambiente da escola, visando a impedir a propagação das doenças transmissíveis (WERNER, 2001).

O processo de higienização, visando a alcançar um ambiente saudável na escola tinha objetivos que iam da normatização das construções do mobiliário escolar até a natureza dos exercícios físicos e o tipo de relação professor–aluno. Conforme Werner (2001), o modelo higienista com origem em princípios eugênicos (raça pura) trouxe necessariamente a ideia de exclusão daqueles considerados doentes, deficientes, fracos ou até mesmo os que não aprendiam. O autor considera, ainda, que as ações assistenciais à saúde escolar ofereceram grandes contribuições ao processo de exclusão na escola. A atual escola especial se constitui como uma expressão dessa exclusão, da mesma maneira que a chamada evasão escolar; esta, por sinal, muitas vezes utilizada como sinônimo de fracasso escolar (PATTO, 1997; WERNER, 2001; TUNES, 2011). Nas palavras de Werner (2001, p. 14), “a evasão escolar tem, ainda, o efeito perverso de deslocar para o sujeito a culpa pela sua exclusão da escola, como se este sujeito evadisse da escola por livre e espontânea vontade”.

Dessa forma, os ideais trazidos pelo movimento de assistência à saúde do estudante forneceram bases pretensamente científicas para o processo de exclusão; valorizaram-se os mecanismos de caráter biológico no processo de aprendizagem na medida em que foram minimizados os fatores sociais e pedagógicos. Ao ressaltar a higidez como condição necessária para o aprendizado, foram criados subsídios para justificar o fracasso escolar como resultado da presença de alguma doença ou deficiência (WERNER, 2001).

Atualmente, presenciamos um momento de normatização e naturalização dos processos educativos. Tudo aquilo que foge do que é considerado normal se transforma em doença, em distúrbios. São muitas as siglas utilizadas para classificar os problemas dos alunos, tais como: TDAH, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), Transtorno de Conduta (TC), dislexia, etc. A banalização das dificuldades de aprendizagem, juntamente com a concepção biomédica de desenvolvimento, acarretou na transformação de questões não médicas eminentemente de origem social e política em questões médicas. De acordo com Moysés e Colares (1997), a medicalização da educação baseia-se em uma concepção que discute o processo de saúde–doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Conseqüentemente, as questões medicalizadas perdem seu caráter social e coletivo. Nega-se que o processo de saúde–doença é constituído pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, expressão do individual e do coletivo. Para Werner (2001, p. 15),

Em consequência da medicalização, ampliaram-se, as explicações para o fracasso escolar, surgindo a necessidade se incorporar aos serviços de saúde escolar o atendimento em áreas mais especializadas como da psicologia, da fonoaudiologia e da neurologia. Dessa forma, ocorreu uma crescente patologização do fracasso escolar. Em última instância, esse fenômeno camufla as deficiências do sistema educacional, transformando-o em deficiências da criança. Nessa direção, parte-se ativamente para identificar uma doença ou um distúrbio, visando localizar no indivíduo a causa do fracasso escolar, isentando-se de responsabilidades a escola e todo o sistema educacional.

Em decorrência dessa visão predominante, vivencia-se, no Brasil, um processo crescente de medicalização da vida cotidiana, nas mais variadas expressões que produzem impacto no campo educacional. Possuímos, hoje, no mercado farmacêutico, um arsenal bastante variado de psicotrópicos (hipnóticos, tranquilizantes, barbitúricos, antidepressivos ou estimulantes). A medicalização se tornou uma técnica banal de estabelecimento de modelos de comportamento e humor (LE BRETON, 2003). A tal ponto cresceu sua influência que o domínio clínico não poupa nem as crianças: aquelas consideradas como sendo mais ativas que outras, são tidas como portadoras de um transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade; contudo, paradoxalmente, as calmas demais não geram problemas e ficam esquecidas em um canto obscuro da sala de aula. As crianças diagnosticadas com TDAH entram no registro das patologias da química cerebral e da constituição genética. Atualmente, muitas crianças e adolescentes são tratados com medicamentos em decorrência de suas dificuldades de aprendizagem ou comportamento inadequado. Passou-se a entender, com essa lógica, que a criança portadora de algum tipo de transtorno de déficit de atenção ou hiperatividade carrega

essa patologia, ainda que os exames neurológicos não apontem nada; e mesmo se esta não apresenta nenhum sintoma durante a consulta médica (PROENÇA, 2002).

De acordo com Welch, Schwartz e Woloschin (2008), a medicalização da vida cotidiana foi capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas, tais como insônia, distração, tristeza em sintomas de doença, gerando, assim, uma grande epidemia de diagnósticos e transformando um número elevado de indivíduos em pacientes potenciais. Esses autores advertem que essa “epidemia” de diagnósticos produz, em alta escala, os mais diversos tipos de tratamento. Esse fenômeno está estritamente relacionado à ampliação da indústria farmacêutica que vem, cada vez mais, ocupando um espaço central no desenvolvimento econômico. Segundo Meira (2012), os grandes laboratórios vêm mostrando alta capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre os processos de saúde–doença, o que lhes possibilita defender a resolução dos problemas sociais e existenciais por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos.

Nessa lógica, embora o processo de ensino e aprendizagem não seja algo exclusivamente do aluno, parece mais fácil incorporar o discurso de que os problemas de aprendizagem dos alunos são de ordem biológica e individual do que refletir sobre questões mais amplas de caráter social e relacional. Em consequência desse desvio, faz-se necessário abrir espaço para reflexões sobre o processo de aprendizagem e seu impacto na constituição de subjetividades, condições de letramento da população, bem como para a ideia de normalidade. Em outras palavras, diante desse quadro complexo que está fortemente relacionado aos determinantes sociais da saúde, não se pode admitir que a solução para os problemas sejam reduzidos apenas às constatações de natureza biológica.

Estudo divulgado pela Agência de Vigilância Sanitária (Anvisa)⁴ mostrou que, entre 2009 e 2011, o consumo do metilfenidato, medicamento comercializado no Brasil com os nomes de Ritalina e Concerta, aumentou 75% entre crianças e adolescentes na faixa dos 6 aos 16 anos. A substância é utilizada no tratamento de TDAH e atua como estimulante do sistema nervoso central, potencializando a ação de duas substâncias cerebrais: a noradrenalina e a dopamina. O estudo apontou, ainda, uma variação intrigante no consumo do remédio: este aumenta no segundo semestre do ano letivo e diminui no período de férias escolares. Com isso, evidencia-se uma relação estreita entre a escola e o uso desse medicamento. Mesmo sendo desconhecidos os fatores envolvidos na ação da droga sobre o sistema nervoso central; e apesar das advertências feitas pelo próprio fabricante sobre as reações adversas e riscos de

⁴ O estudo está disponível em: <<http://www.portal.anvisa.gov.br>>.

dependência, o consumo do medicamento aumenta em velocidade crescente. Particularmente Distrito Federal, onde se realiza esta pesquisa acadêmica, uma das unidades da federação que registrou o maior uso do metilfenidato.

Para Meira (2012), o discurso da conexão entre problemas de neurológicos e o não aprender ou não se comportar de maneira adequada – segundo os padrões impostos pela escola –, apresenta-se de forma cada vez mais frequente no cotidiano das escolas e dos serviços públicos e particulares de saúde, para os quais são encaminhados um grande número de alunos com queixas escolares. Em outras palavras: acabam sendo elegíveis para a medicação as crianças que apresentam dificuldades escolares causadas por disfunções ou transtornos neurológicos, nas situações em que esses supostos transtornos interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, como percepção, processamento de informação, utilização de estratégias cognitivas, atenção, linguagem, raciocínio matemático etc.

Não obstante essa prática social e clínica, os estudos de Ciasca (1991) mostram que o grupo no qual o fator neurológico é preponderante como distúrbios de aprendizagem representa uma porcentagem menor de crianças investigadas. As conclusões foram tiradas após avaliação do percentual de exames neurológicos em função da queixa relacionada à aprendizagem. Esses dados nos permitem questionar o aumento crescente dos processos de medicalização na educação.

Entre as muitas disfunções comumente associadas ao desempenho escolar de crianças, destaca-se a dislexia e o DPAC, por serem considerados dois dos grandes responsáveis pelos problemas de aquisição da linguagem escrita e matemática.

A primeira delas, dislexia, tem conceito que remonta ao grego, sendo a contração de *dis* = difícil, prejudicada, e *lexis* = palavra. Mesmo sendo considerada uma doença neurológica e estando presente nos guias de classificação médica, com o CID-10 e o Dicionário de Saúde Mental V (DSM-V), a dislexia – como a maioria dos distúrbios associados à aprendizagem – não possui um diagnóstico preciso. Massi (2001) destaca alguns pontos relacionados ao diagnóstico de dislexia. Para ele, trata-se de um diagnóstico neurológico obtido indiretamente, por meio de elementos não neurológicos, com poucos critérios objetivos, dependendo dos valores de quem o realiza; e também que este é de exclusão; ou seja, para que uma pessoa seja considerada disléxica é preciso que apresente problemas somente de leitura e de escrita, excluindo-se as esferas emocional e social.

Além disso, como aponta a autora, nem os mais modernos exames de neuroimagem escapam à fragilidade do diagnóstico de dislexia. Isso ocorre devido ao fato de que, para obter uma imagem neurológica da área que é ativada quando se está lendo ou escrevendo, é necessário que a pessoa leia ou escreva. Contudo, uma criança que está apresentando dificuldades na escrita, muito provavelmente terá menos ativações em uma determinada parte do cérebro. Conclui-se que o exame de neuroimagem é capaz de detectar a consequência no que se refere à ativação cerebral; contudo, não é capaz de acessar a causa para a dificuldade de ler ou escrever.

A segunda disfunção é o distúrbio do processamento auditivo central (DPAC). Trata-se de uma dificuldade relacionada ao modo como o sistema auditivo nervoso central processa e utiliza a informação auditiva. Em outras palavras, não basta que essa informação entre pelo canal auditivo, é importante que ela ganhe um significado, por meio de alguns processos neurocognitivos.

O diagnóstico de DPAC é complexo e, por isso, exige bastante da atenção e concentração do paciente. Consiste em uma bateria de testes que avalia especificamente o processamento auditivo central. De acordo com as informações da *Central Auditory Processing Disorders* (ASHA), o exame deve ocorrer em uma cabine acústica, com a utilização de fones nos ouvidos; o paciente deve responder a algumas solicitações do examinador ao receber estímulos como: sons iguais apresentados simultaneamente em ambas as orelhas; sons diferentes apresentados simultaneamente em ambas as orelhas; e sons diferentes apresentados simultaneamente na mesma orelha.

De acordo com Madeira-Coelho (2011), a avaliação do processamento auditivo central indica algumas possibilidades de estar havendo falhas de processamento em determinados momentos da trajetória do estímulo auditivo, após a entrada deste no sistema nervoso central, tratando-se de um modelo cognitivista de funcionamento cerebral. O resultado do exame tem por objetivo indicar a baixa atenção auditiva do examinado ou a dificuldade que ele possa ter em fazer a análise e síntese do som, o que consequentemente irá prejudicar a compreensão de comandos verbais e poderia ser responsável por problemas de escrita.

Nas reflexões da autora, a questão não se reduz em minimizar as necessidades de parcerias em processos de aprendizagem que garantam a efetividade do desenvolvimento. O que a autora propõe é evidenciar a forma pouco adequada com que se relacionam saúde e educação, para “juntas instituïrem problemas, legitimá-los como decorrentes unicamente dos indivíduos e lucrar com a infância que está em jogo” (MADEIRA-COELHO, 2011, p. 168).

Em outro campo das pesquisas sobre aprendizagem, Gnerre (1991) aborda que os critérios linguísticos e educacionais vêm sendo usados como princípios discriminatórios. De acordo com o autor, dinâmicas sociais de impacto como o aumento das oportunidades e dos recursos educacionais estão muitas vezes vinculados a processos de padronização da língua e, conseqüentemente, acompanham a legitimação da normatização da escrita a partir da relação entre linguagem e poder. Para o autor, a nossa sociedade vem perpetuando procedimentos discriminatórios na maneira em que o sistema educacional aborda o processo de apropriação da escrita.

Do apanhado sobre a questão das dificuldades em aprendizagem, conclui-se que as crianças passaram a ser medicadas em nome da manutenção do normal. Tal biologização do sintoma da criança naturaliza suas condutas, que se expressam na forma de patologia do desenvolvimento. Com tal distorção sobre a efetiva fonte das dificuldades, o sofrimento da criança é desqualificado, mesmo se ela está mergulhada em uma situação em que não encontra sua razão de ser. A escuta da criança, o suporte afetivo, a disposição para estar ao seu lado, a investigação de situações conflitantes na família ou na escola deixam de se impor. Ou seja, quando se trata de cuidar estritamente do sintoma, “a criança é transformada em um terminal biológico, sem ter mais de interrogar as causas, o sistema de relações que está imersa” (LE BRETON, 2003, p. 58).

Diante dessa conjuntura, ao delegar a própria responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem ao saber médico especializado, a escola perde o seu caráter de contexto social do desenvolvimento para se transformar em um espaço clínico. Para Foucault (1980), o método clínico precisa silenciar o corpo do outro (o corpo doente); e as particularidades do indivíduo se perdem no emaranhado de repetições classificatórias dos manuais de diagnósticos. Para observar a doença, identificar seus signos, a clínica abstrai o sujeito doente, mantendo seu olhar para o corpo ou expressões do comportamento, deixando de lado elementos emocionais, históricos e sociais. Dessa forma, a medicina também encontra na aprendizagem um profícuo objeto de estudo: o olhar clínico volta-se para as questões do aprender e do não aprender. Legitima-se a existência de patologias no contexto escolar; e estratégias de caráter interventivo e invasivo serão disseminadas no ambiente da escola como garantia de uma aprendizagem adequada (MOYSÉS; COLARES, 1997).

O encaminhamento de alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento, para avaliação psicológica vem crescendo cada vez mais. Enquanto isso, os professores aguardam ansiosos pelo resultado dessas avaliações, na esperança de que estes tragam possíveis soluções para os problemas de aprendizagem. Assim, como expressa Raad e

Tunes (2011), a educação medicalizada parte da crença na existência de inteligência em algumas pessoas; e, como contraponto, na sua inexistência em outras, sustentando uma prática diagnóstica dos processos de ensino e aprendizagem. Os saberes médico e psicológico partem de uma visão instrumentalista do diagnóstico, que surgiu da necessidade de buscar em construtos quantitativamente definidos, a legitimidade dos fenômenos investigados. Assim, seria possível elaborar uma análise que eliminasse as possibilidades de erro, garantindo uma resposta mais objetiva sobre uma determinada problemática.

A crítica à supervalorização dos diagnósticos e à crença da capacidade destes em trazer as soluções para as problemáticas educacionais já era mencionada por Vigotski no final da década de 1920. Vigotski (1997) já assinalava as falhas de um diagnóstico puramente quantitativo e descritivo que, na maioria das vezes, apenas repetia de forma “científica” aquilo que os pais traziam como queixa ao médico. Para o autor, o diagnóstico puramente descritivo estabelecia uma relação direta entre o sintoma e a doença. A superficialidade das análises diagnósticas gerou uma visão reducionista, que desconsidera a criança como um sujeito imerso em uma rede de relações sociais. Para Vigotski (1997), o diagnóstico é uma prática de pesquisa investigativa que deve procurar estabelecer as peculiaridades do desenvolvimento infantil em um dado momento.

Na prática brasileira contemporânea, por meio do diagnóstico, busca-se homogeneizar as práticas educativas: salas especiais são criadas para atender exclusivamente aqueles diagnosticados supostamente com defasagem de conteúdo, gerando um processo de exclusão dentro da própria instituição escolar. Além disso, de acordo com Canário (2005), a organização escolar baseada na classe possibilita ao professor ensinar muitos alunos como se estes fossem um. Entretanto, o que historicamente tornou possível a escolarização em grande escala, ao mesmo tempo, originou a indiferença da escola às peculiaridades pessoais e individualidades dos alunos. A homogeneidade da turma, em termos etários e de conhecimentos, manifesta o princípio mais geral da homogeneidade que marca a organização do espaço, do tempo, dos saberes, e que representa uma marca distintiva da escola. Para Marinho-Araújo e Neves (2006, p. 165):

O cotidiano escolar dá ênfase a uma aprendizagem tranquila, sem problema, com facilidades, coadunando-se com a prática de um procedimento de ensino que é único para todos, que não permite a possibilidade de modos distintos e diferenciados de ensinar, nem aprender: Enquanto não se considerar e não se promover a construção de estratégias de ensino diversificadas quanto forem as possibilidades de aprendizagem, a padronização (e as dificuldades) estarão sempre cristalizadas em um dos polos evidenciados: ou no aluno ou no professor.

De acordo com as autoras, distintamente do que é visto na escola, a manifestação da diversidade humana é expressa a partir das diferenças de ritmos, estilos, padrões para aprender entre outros. Entretanto, a diferença na aprendizagem tem sido compreendida como deficiência ou desajustamento, por estar relacionada a uma expectativa idealizada de padrões homogêneos e regulares de desempenho escolar.

Considera-se, então, que os indivíduos não se comportam de maneira hegemônica, eles se constituem na diversidade de seus processos psicológicos, que envolvem também dimensões de caráter cognitivo, emocionais, bem como o cenário que oferece condições para diferentes formas de aprendizagem. Para Tacca e González Rey (2008), a escola sofre o desafio de transitar entre a igualdade e a diferença. Segundo os autores, ao se pensar a democratização do saber, foi estabelecido um padrão para pessoas. Sendo que tal formato só poderia levar ao sucesso de poucos, ou seja, para aqueles em que o padrão melhor se adapta.

Entendendo a aprendizagem em seu caráter diverso, não poderíamos então concebê-la a partir de uma premissa de que haveria uma única forma padronizada de aprender. Diante disso, não competiria explicar a partir de um princípio único e universal, mas sim compreender o fenômeno a partir de sua diversidade (TUNES; TACCA; MARTINEZ, 2006). Dessa forma, caberia, então, afirmar que os alunos rotulados como “portadores de dificuldades de aprendizagem” apresentam outra forma de aprender, que foge das formas tradicionais ou aguardadas pela comunidade escolar. Contraditório ou não, não seria isso o esperado diante da diversidade humana? Nesse sentido, frente às diversas formas de aprender, caberia então falar de dificuldade de aprendizagem?

Retomamos as asserções de à Selvini Pelazzoli (2004), que aponta para a importância de uma mudança epistemológica na compreensão das dificuldades de aprendizagem. A patologização do não aprender escolástico impossibilita uma compreensão do desenvolvimento do aluno no plano social e individual. Considera-se que a representação descritivo-reprodutiva da aprendizagem representa um marco epistemológico enraizado em uma visão positivista, dominante nas ciências humanas, desde o final do século XIX até a primeira metade do século XX. O ranço instrumentalista se expressa na compartimentalização das disciplinas e uma generalização extensa de conteúdos a serem aprendidos. E, para os alunos no final da aprendizagem, fica um grande vazio, como expressa Lecourt (2004, p. 521) “ensinam-nos muitas equações, fazem com que realizamos manipulações e acabamos adquirindo certa habilidade. Mas não podemos vislumbrar a razão de ser e as finalidades daquilo que aprendemos”. Percebe-se que a produção e a reflexão do conhecimento dentro de

um marco positivista da aprendizagem escolar fica limitada à reprodução daquilo que se apresenta ao aluno.

Para González Rey (2009b), o aspecto epistemológico do aprender tem sido relegado a um lugar secundário na literatura sobre o tema, em que o saber se reduz ao resultado das evidências por meio dos métodos empregados. O autor faz algumas considerações epistemológicas que poderiam acompanhar uma revisão das concepções mais tradicionais sobre a aprendizagem. Em primeiro lugar, destaca-se a importância de se considerar o conhecimento como algo personalizado, em que o aluno deve assumir posicionamento ativo no seu processo de aprendizagem. Em segundo, em uma perspectiva epistemológica, destaca a reflexão e a produção de ideias como um momento central da aprendizagem. Por fim, enfatiza a necessidade de compreender o conhecimento dentro de sistemas, e não de forma compartimentalizada e descontextualizada. O conhecimento faz parte de um conjunto mais abrangente, o que nos leva a uma representação aberta capaz de se manter em desenvolvimento em relação ao que está sendo aprendido.

Assim, pode-se afirmar que mudanças nas concepções de aprendizagem são urgentemente necessárias, pois estamos diante de um quadro em que a patologização do não aprender e todas as suas consequências, como já foi apresentando, se torna uma forma dominante de compreender e trabalhar com as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem escolar. O que se concebe como aprender e as formas de ensinar deve passar por uma revisão com o intuito de pensar práticas menos excludentes e estigmatizadas.

Finalizamos esta parte com as considerações de Meira (2012) sobre a importância de uma análise crítica do aumento crescente do processo de medicalização da educação, e com a identificação de suas manifestações contemporâneas: para a autora, a medicalização se constitui como um desdobramento do processo de patologização dos problemas educacionais que muito tem justificado os processos de manutenção da exclusão escolar. Por isso, é preciso ir além, para compreender a que demandas sociais a escola vem atender, desvelando tanto o processo de produção dos fenômenos do não aprender quanto os fatores que determinam sua identificação por profissionais da saúde e da educação como sintomas de doenças e transtornos.

2.2 Teoria da subjetividade

Com o intuito de compreender os aspectos subjetivos envolvidos nos processos de produção intelectual de alunos considerados pela comunidade escolar com dificuldade de aprendizagem, este trabalho lança mão da Teoria da Subjetividade de González Rey. Essa escolha teórica reflete a necessidade de uma compreensão mais ampla sobre o fenômeno em questão, pois se entende que considerar os aspectos subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem requer um olhar qualitativamente diferenciado, que possa contribuir para uma visão complexa e multidimensional dos processos de produção intelectual, rompendo com os ideais de linearidade presentes em algumas teorias de aprendizagem. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade nos oferece condições teóricas para a compreensão do fenômeno psicológico a partir de sua complexidade, considerando-o na sua inter-relação com os aspectos históricos, sociais e relacionais, sendo estes constituídos e constituintes em uma dinâmica de recursividade.

A Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey reconhece a influência de outras teorias, com as quais o autor vem dialogando, como, por exemplo, a perspectiva Histórico-Cultural, que teve Vigotski como seu principal representante; outra matiz reflexiva está relacionada com o pensamento complexo, de Edgar Morin, utilizada para obter respaldos teóricos que venham ao encontro de uma perspectiva da subjetividade como condição qualitativamente diferenciada da psique humana, a qual conduz a uma definição do fenômeno psíquico em uma ontologia própria. Sob esse enfoque, a subjetividade foge de uma aproximação subjetivista, ao trazer uma nova concepção dos processos humanos, concebidos como inseparáveis dos processos culturais.

A Teoria Histórico-Cultural foi marcada pela orientação dominante na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pós-revolucionária, que via no materialismo histórico dialético de Marx e Engels uma fonte significativa para as suas elaborações teóricas. Foi neste contexto que Vigotski desenvolveu suas ideias de uma abordagem histórica cultural do psiquismo humano. Nesse sentido, de acordo com Montenegro e Mitjás Martínez (2007), o valor dessa teoria encontra-se na compreensão do indivíduo a partir de um contexto histórico, no qual ele é visto em seu processo de vida, interagindo com o mundo, constituindo e sendo constituído por este mundo. Além disso, González Rey (2005b) destaca as contribuições da perspectiva histórico-cultural para a compreensão da psique humana como processo subjetivo. Sendo que tal perspectiva possui um entendimento dialético sobre os processos que historicamente haviam sido representados de forma excludente pela psicologia

como, por exemplo, a relação social–individual, cognitivo–afetivo. Para o autor, a superação dessas dicotomias e uma visão de homem marcada pela sua historicidade permitiu superar a ideia naturalista e essencialista da condição humana inerente ao indivíduo.

No desenvolvimento atual de uma teoria sob uma perspectiva histórico-cultural, González Rey (2005a, 2005b, 2007, 2008, 2013) vem trabalhando com uma concepção mais ampla de sujeito e de sua relação com os diversos espaços constitutivos da sua personalidade e subjetividade.

Para Martínez (2005, p. 14), “essa teoria tenta dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural”. Além disso, a autora considera que a subjetividade pode ser tanto uma teoria como uma categoria. No que se refere ao *status* de teoria, a subjetividade assume uma representação da psique que, na perspectiva histórico-cultural, avança na sua compreensão como realidade complexa irredutível a outras formas do real.

Nesse sentido, a subjetividade, vista como uma representação da psique humana, expressa-se por meio de um conjunto de categorias de uma teoria mais abrangente, como é o caso da Teoria da Subjetividade. Sob essa perspectiva, a subjetividade como categoria assume um papel central e se articula no desenvolvimento de outras categorias dentro da mesma teoria.

Numa dessas dimensões, a subjetividade pode ser entendida como teoria que representa uma alternativa ontológica na construção do pensamento psicológico; uma teoria que se desenvolve a partir de um *corpus* teórico específico; que propõe uma nova concepção de “mente” que, apesar de inseparável da cultura, não se dilui nos espaços simbólicos dessa cultura (GONZÁLEZ REY, 2005b). Seu *corpus* teórico é composto por uma articulação de seus principais conceitos, que são: subjetividade, sentido subjetivo, configuração subjetiva e sujeito. As categorias que configuram esse *corpus* teórico apresentam um valor heurístico na construção de um novo pensamento psicológico. Dessa forma, são concebidas como categorias intencionalmente subversivas, pois se distanciam de uma representação do psicológico humano como um conjunto de entidades estáticas, individuais e universais. Em outras palavras, as categorias da subjetividade segundo González Rey (2005b) legitimam uma representação da subjetividade. Essa representação da psique também se afasta de um reducionismo sociológico, assumindo uma representação do social como espaço de produção de sentido.

Como já afirmado, essas categorias possuem um valor subversivo na formação do pensamento psicológico e nas ciências antropossociais, por romperem com uma lógica dualista, ao reconhecerem o valor das contradições e dos conflitos como parte integrante das produções sociais e dos sujeitos individuais. Nas palavras de Neubern (2005, p. 74):

O reconhecimento da subjetividade na construção do pensamento teórico abre espaço não apenas para um diálogo distinto com o mundo, mas também, e principalmente, para com o humano nas múltiplas dimensões das quais emerge.

Sob essa perspectiva teórica, González Rey (2005b) busca romper com qualquer tipo de definição e compreensão da psique humana que esteja associada às concepções universalizantes de caráter intrapsíquico ou, até mesmo, a uma identificação da psique como uma reação comportamental a determinado tipo de estímulo externo ao indivíduo. Nesse sentido, considera-se a subjetividade como uma categoria inseparável dos fenômenos histórico-culturais. Tal construto teórico é definido por González Rey (1999, p. 108) como sendo “a organização dos processos de sentido e de significado que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua”. A subjetividade, à luz desse referencial teórico, é entendida como um sistema dinâmico e complexo que visa a transcender com toda lógica de linearidade presente nas concepções racionalistas e mecanicistas de compreensão da psique humana.

Para Neubern (2005), o tema da subjetividade gera implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, remetendo a um conjunto de modificações na produção do conhecimento científico e psicológico, constituindo-se em um eixo fundamental para a reflexão de um novo paradigma em construção:

Um dos primeiros pontos de destaque é que a subjetividade guarda muito mais proximidade com as noções dos sistemas complexos do que com as noções de objeto [...] permitindo a possibilidade de incluir o contraditório como forma de processos e as rupturas humanas, em uma tentativa de abordar a diversidade de questões presentes no sujeito cotidiano. Podem-se conceber os processos subjetivos, em meio às múltiplas dimensões opostas que os constituem e são por elas constituídos, como histórico-atual, determinação – livre-arbítrio autonomia dependência, individual-social, interno-externo, cognição-emoção, entre outros, sem que isso implique a construção de um conhecimento pouco confiável (NEUBERN, 2005, p. 62).

A subjetividade caracteriza-se por ser um sistema em desenvolvimento em que as produções de sentido dos sujeitos envolvidos em uma determinada atividade estão em constante movimento, não sendo possível prever as suas formas de expressão. Martinez (2005) destaca duas questões fundamentais nessa categoria. A primeira delas é a consideração do psicológico humano como processo de sentido e significação. Já a segunda, é a maneira de encarar a relação entre o social e o individual. Compreender a subjetividade humana a partir de seus processos de sentido e significação nos leva ao entendimento da subjetividade caracterizada pela complexidade e pelo caráter multidimensional e recursivo que ela possui. Além disso, a articulação entre o social e o individual não é uma mera formalidade, na qual se considera o impacto do social nos processos psicológicos individuais. A relação dessas duas instâncias é da ordem da simultaneidade, rompendo as dicotomias individual-social, externo-interno, intra-subjetivo–inter-subjetivo, cognitivo-afetivo. Dessa forma, a subjetividade “está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 24).

Considera-se a subjetividade em sua relação com outros planos da realidade que permitem constituí-la, mas que não dizem por si só, de sua especificidade qualitativa. Dessa conceituação, depreende-se, primeiramente, a assunção da especificidade ontológica da subjetividade e seu caráter sistêmico, bem como o seu caráter histórico e dialético, na medida em que a subjetividade surge como processo histórico e existencial a partir da relação, da contradição e da oposição a outros planos da realidade (GONZÁLEZ REY, 2005).

A subjetividade social é acrescentada a essa teoria em um determinado momento histórico da psicologia latino-americana, quando esta buscava consolidar uma abordagem própria, engajada com a vida e com as práticas sociais típicas dos países latino-americanos (GONZÁLEZ REY, 2005a). Para tanto, existe uma necessidade de o autor dar visibilidade a determinados fenômenos que tradicionalmente haviam sido negligenciados pela psicologia tradicional e elitista, nos quais a psique era vista como um fenômeno unicamente individual, desconsiderando aspectos mais amplos da vida social e cultural.

Dessa forma, a subjetividade social é definida pelo autor como um “complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estritamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203). A subjetividade social possui uma relação estreita com a subjetividade individual, pois ambas se constituem mutuamente. Diante disso, os processos sociais deixam de ser vistos como algo externo ao indivíduo e passam a ter um

caráter objetivo diante do subjetivo individual, em que a constituição de um e de outro se entrecruzam. Sobre esse conceito:

A subjetividade social [...] representa a organização subjetiva dos diversos espaços sociais, os quais formam um sistema configurado pela multiplicidade de produções que, em uma determinada sociedade, faz parte de maneira diferenciada e parcial dos distintos espaços sociais nela coexistentes (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 146-147).

O conceito de subjetividade social nos permite adquirir uma compreensão dos processos institucionais que constituem um determinado espaço social, a partir da sua complexidade, pois esses processos não seguem uma lógica linear e pré-determinada. Por meio do conceito de subjetividade social é possível entender a produção de significados e sentidos subjetivos no âmbito social, que impactam a constituição de diversos fenômenos, os quais muitas vezes são entendidos de forma fragmentada e descontextualizada.

A subjetividade social é, portanto, uma dimensão do complexo sistema da subjetividade humana, na qual se organizam os processos subjetivos relativos aos diferentes espaços da vida social (GONZÁLEZ REY, 2005a). Um espaço social, como uma escola, apresenta um universo subjetivo de natureza social que está em relação mutuamente constitutiva com o universo subjetivo dos sujeitos que integram nesse espaço. De acordo com Mitjans Martínez (2004), pode-se falar, dentro do espaço escolar, em uma subjetividade social de uma turma de alunos, ou na subjetividade social de um determinado grupo de professores.

Nesse sentido, destaco a questão das dificuldades de aprendizagem, pois elas não se configuram como um problema exclusivamente do aluno, como é encarado na maioria das vezes pela comunidade escolar. Para poder ampliar a compreensão das dificuldades de aprendizagem, é preciso compreender como a subjetividade social da escola se configura em relação às dificuldades de aprendizagem do aluno; conjunto de dificuldades este que está perpassado por diversos elementos de sentido oriundos de outros espaços sociais, como, por exemplo, pela influência do modelo biomédico no espaço escolar. Para González Rey (2007, p. 167), o conceito de subjetividade social

[...] possui um valor heurístico para romper com a fragmentação que caracterizou, até hoje, a aproximação da psicologia no estudo de unidades sociais concretas. No sentido subjetivo dos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea. É essa trama de espaços sociais interligados, configurados na dimensão subjetiva de pessoas, grupos e instituições, o que define a subjetividade social.

O papel do social não se restringe apenas à produção de subjetividades sociais como foi mencionado anteriormente. A existência de uma relação de interdependência entre o social e o individual caracteriza a constituição dessas duas instâncias. Assim, como enfatiza González Rey (2005a), o social atua como elemento produtor de sentido, ao partir do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito; esse sujeito, por sua vez, irá se organizar em uma configuração geradora de sentidos, os quais não se isolam dos demais sentidos produzidos no decorrer da experiência do sujeito.

Para tanto, faz-se necessário, ainda, considerar aspectos da subjetividade individual, a qual está perpassada de elementos provenientes da esfera social. A subjetividade individual “representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, que à luz de uma cultura se constitui em suas relações pessoais” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 241). É nos contextos sociais de relação e ação do sujeito que a subjetividade individual se organiza; é nela que os indivíduos vivenciam momentos de tensão e contradição dentro dos espaços sociais. Esses momentos são elementos de desenvolvimento de uma subjetividade individual transversalizada por elementos da subjetividade social.

González Rey (2005a, p. 205) considera que:

A subjetividade individual se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história.

A partir dessa concepção, é possível compreender os processos educacionais por uma via que busque a não naturalização dos fenômenos nos contextos sociais, considerando-os como problemas individuais. Dessa forma, considerar a subjetividade em uma perspectiva que permite pensar as relações individuais e sociais marcadas por sua transversalidade em que o social e o individual se transformam mutuamente à medida que a subjetividade social e individual atuam uma sobre a outra de forma recíproca, nos leva a uma compreensão das dificuldades de aprendizagem perpassada por elementos da subjetividade social e individual. A maneira como o aluno irá se relacionar e se expressar no contexto da escola, ou seja, a forma como ele irá enfrentar suas dificuldades no aprender, relaciona-se com aspectos da sua emocionalidade oriundos de outras experiências situadas em outros contextos sociais. Além disso, deve-se considerar a sala de aula como um espaço social e relacional em que a emergência de conflitos entre aluno-aluno e aluno-professor propicia um ambiente em que

novos sentidos e significados são gerados favorecendo um entendimento mais amplo sobre os diferentes posicionamentos dos alunos no processo de aprender.

A subjetividade individual possui dois momentos essenciais, assim considera González Rey (2005a), que estão integrados entre si. São eles: a personalidade e o sujeito. Esses são elementos centrais na Teoria da Subjetividade, em que um é constituinte e constituído pelo outro, mas sem perder as suas especificidades.

A categoria de sujeito representa uma possibilidade teórica no diálogo com o tema da subjetividade. Dentro dessa categoria, o sujeito se diferencia das concepções de indivíduo, de pessoa, e passa a ter um valor próprio, sendo fundamental para a compreensão dos processos de subjetivação. González Rey (2007, p. 144) define o sujeito “como a pessoa capaz de gerar um espaço próprio de subjetivação em suas diferentes atividades humanas. O sujeito é a pessoa apta a implicar a sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social”. O conceito de sujeito possui posicionamento reflexivo que se expressa na sua intencionalidade; ele emerge na ação, comprometido na atividade que desenvolve.

De acordo com González Rey (2005a), o sujeito, ao mesmo tempo em que é um indivíduo que gera uma realidade a partir de sua própria existência num mundo cultural, é também uma instância da subjetividade social. Sob o ponto de vista das reflexões do autor, o sujeito não nasce sujeito, mas se constitui como tal a partir de sua trajetória de vida. A maneira como irá se constituir em um determinado contexto irá depender de sua história concreta e de suas experiências de vida que vão sendo subjetivadas ao longo de sua trajetória. No decorrer de sua vida, o sujeito vai construindo o seu universo subjetivo, sua subjetividade individual e, com ela, sua condição de sujeito (MARTÍNEZ, 1997).

Com a categoria de sujeito considera-se importante compreender a aprendizagem como uma função do sujeito que aprende. A aprendizagem tem sido compreendida, por muitos professores, apenas como resultado das operações intelectuais. Esse fato acabou por ignorar os aspectos da emocionalidade dos alunos, que consideramos um momento constitutivo do processo de aprendizagem. Ao estudarmos as dificuldades de aprendizagem, considerando a dimensão subjetiva do sujeito que aprende, temos a possibilidade de entrar em contato com as emoções geradas nos diferentes espaços da vida do aluno, o que é fundamental para a compreensão das emoções produzidas no contexto de ensino-aprendizagem.

Outra categoria destacada pelo autor é a personalidade, que é compreendida, nesse referencial teórico, não como um sistema definido por estruturas intrapsíquicas, mas, sim, como um sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005a). A personalidade está relacionada a um processo constante de produção de sentidos, diante da realidade de vida de cada sujeito que se organiza em configurações subjetivas. Personalidade e sujeito estão inter-relacionados e se constituem mutuamente. Os sentidos produzidos pelo sujeito refletem a articulação dos diferentes sentidos produzidos nos diversos momentos da vida que definem a unidade constitutiva da personalidade; ou seja, os sentidos são configurados a partir de uma determinada experiência da vida concreta; e se integram a outros sentidos produzidos em outras esferas da vida.

A personalidade possui um caráter dinâmico e processual que rompe com a ideia de estruturas rígidas sem muitas possibilidades de mudança, característica de uma representação psicanalítica freudiana da personalidade. A personalidade na perspectiva da subjetividade tampouco pode ser quantificada e padronizada como acontece nos instrumentos psicológicos de avaliação da personalidade. A personalidade, para o autor, encontra-se em um processo constante de desenvolvimento que se constitui ao longo da vida do indivíduo. É nesse aspecto que o caráter ativo do sujeito se expressa, a partir de uma prática consciente e reflexiva impactando as suas ações nos diversos espaços sociais.

Ao se pensar em sujeito e personalidade, é necessário considerar a dimensão afetiva envolvida na subjetividade. A emoção caracteriza o estado do indivíduo diante de toda ação, possuindo uma relação estreita nas atividades que o indivíduo desempenha. As emoções “representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, o que requer explicitar as possíveis vias de seu caráter subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 242). A teoria em estudo aborda as emoções a partir de sua dimensão complexa, que com o desenvolvimento da condição cultural do homem, passam a ser uma forma de expressão humana diante de uma de uma situação de natureza cultural.

O tema da emoção deve ser desenvolvido considerando um espaço de categorias que possam auxiliar na compreensão da emoção, na sua especificidade subjetiva e como um momento da configuração da subjetividade como sistema. As configurações subjetivas são as formas complexas de organização dos sentidos subjetivos oriundos dos processos de subjetivação individual e social. Nesse sentido, as configurações subjetivas se constituem a partir da predominância de aspectos simbólicos e emocionais que passam a ter um caráter autogerador de um tipo particular de processo psíquico (GONZÁLEA REY, 2007).

A concepção de configuração subjetiva rompe com toda linearidade presente em algumas teorias do desenvolvimento e da personalidade, que consideram etapas rígidas do desenvolvimento como definidoras da personalidade do indivíduo, por exemplo, a ideia de que a criança precisa desenvolver determinados aspectos emocionais cognitivos e comportamentais até certa idade; caso contrário, se tornará um adulto menos “saudável”. Além disso, nenhum aspecto da personalidade, dentro dessa perspectiva, poderá ser definido, *a priori*, no sentido de que a configuração subjetiva está em constante processo.

Refletir sobre as dificuldades de aprendizagem, a partir do conceito de configuração subjetiva, permite-nos observar a dificuldade do aluno ou sua falta de interesse pelos conteúdos escolares não como comportamentos concretos estanques diante do aprender, mas, sim, a partir de seus estados afetivos, que se relacionam com o sistema de produção simbólico-emocional do aluno. Tais comportamentos são “verdadeiras produções subjetivas que vão implicar configurações subjetivas diversas” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 36). Muitas vezes, o aluno que possui dificuldade de aprendizagem é julgado pela comunidade escolar ou até mesmo pelos pais como um aluno desinteressado que não quer estudar. A explicação com o foco no comportamento do aluno acaba por naturalizar o fenômeno da dificuldade de aprendizagem, desconsiderando o aluno como um sujeito capaz de se implicar intencionalmente no seu processo de aprender. Por outro lado, já se sabe que se ele não o faz é por diversos motivos que estão para além do seu comportamento.

González Rey (2011a) destaca duas questões importantes no conceito de configuração subjetiva. A primeira é que ela permite superar a ideia unilateral de explicar um estado da pessoa por um tipo de atividade ou experiência concreta apresentada fora do sistema de consequências e processos da subjetividade social. Enquanto a segunda, destaca a capacidade do sujeito de gerar alternativas no curso da sua experiência. Além disso, o conceito de configuração subjetiva contempla a interdependência do histórico e do atual, considerando-os como uma unidade, na organização da subjetividade, representando, assim, a expressão do vivido como produção subjetiva. As configurações subjetivas como unidade que conserva os sentidos subjetivos representam uma rede simbólico-emocional, que possui desdobramentos diversos, não sendo possível compreendê-los a partir de uma análise isolada das expressões subjetivas.

Diante dessa complexidade, faz-se necessário considerar a análise das expressões subjetivas no processo de aprender, na medida em que podemos compreender quais sentidos subjetivos são dominantes no processo de aprendizado dos alunos, impactando na qualidade da aprendizagem. Desse ponto de vista, a compreensão da categoria de sentido subjetivo, é

definida por González Rey (2007, p. 127), como “[...] a unidade inseparável dos processos do simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro”. Para aquele autor:

O sentido nos permite conhecer elementos da história de vida do sujeito e dos diferentes cenários sociais de sua vida atual, o sujeito vira uma fonte importante de conhecimento da subjetividade social, pela possibilidade de conhecer o modo pelo qual os diferentes processos e formas de organização social se têm subjetivado nele (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 45-46).

Os sentidos subjetivos representam uma categoria fluida e dinâmica, em constante movimento. Desse modo, esses sentidos subjetivos são passíveis de mudanças, dependendo da atividade e do tipo de implicação do sujeito diante dessa atividade. O que queremos ressaltar é que a aprendizagem ganhará o *status* de processo de desenvolvimento quando passa a ganhar aspectos de sentido subjetivo dentro de uma configuração subjetiva que emerge no curso da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em algumas abordagens da aprendizagem, os aspectos que participam do processo de aprendizagem escolar têm sido tradicionalmente apresentados de forma estanque e fragmentada como, por exemplo, a motivação, a autoestima, ou a cognição, entre outros. No referencial adotado nesta pesquisa, esses aspectos são considerados em uma dinâmica processual e complexa na sua unidade entre o simbólico e o emocional. González Rey (2007b, p. 126) considera os sentidos subjetivos como:

Sentidos específicos que se integram e são produzidos em diferentes zonas da experiência, e que são definidos por meio de categorias psicológicas concretas, como autoestima, personalidade ou identidade, são sentidos inseparáveis da organização subjetiva individual, que se perpassam de várias formas nesses diversos campos de subjetivação, aos quais as categorias já citadas fazem referência, aparecendo simultaneamente nas três, mas por meio de integrações distintas de sentido subjetivo, geradoras de alternativas emocionais e simbólicas diferenciadas, percebidas e vivenciadas pelo sujeito de modo também diferente.

Pode-se notar que a categoria de sentido subjetivo assume um caráter complexo e fluido. O sentido subjetivo encontra-se em conformidade com o que o sujeito está vivendo e como está se posicionando em um momento específico de sua vida, o que afirma o caráter histórico dessa categoria. A categoria de sentido subjetivo está intimamente relacionada ao conteúdo da subjetividade. Dessa forma, as emoções e os processos simbólicos, que se organizam no curso de uma experiência, não são processos isolados, são sentidos subjetivos

que têm sua base na configuração subjetiva dessa experiência, na qual se organizam subjetivamente todos os processos psíquicos que participam nela (GONZÁLEZ REY, 2012).

Com esse tópico, pretendemos defender uma concepção da subjetividade a partir de uma representação do subjetivo como produção qualitativamente diferenciada e intimamente relacionada à dimensão histórica das experiências concretas, atuais e sociais do indivíduo. As categorias aqui apresentadas agregam importante valor à compreensão que nos propomos em nosso estudo. Considera-se que tais categorias nos permitem maior aproximação dos aspectos emocionais e de significação que se encontram presentes nos alunos em dificuldades de aprendizagem escolar. Compartilhamos a concepção de Martinez (2009), segundo a qual o desenvolvimento das formas complexas de pensamento, nas quais estão incluídos os processos de aprendizagem e criatividade, será melhor compreendido quando analisado dentro do sistema da subjetividade. Assim, quando procuramos compreender a dimensão subjetiva da qual estão envolvidos, pretendemos contemplar uma visão mais ampla dos processos de aprendizagem de alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.2.1 Dificuldades de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: construindo diálogos

Considera-se que a aprendizagem escolar possui um caráter interdisciplinar, sendo que a interface entre a psicologia e a educação tem contribuído de forma significativa para a construção de representações teóricas nesse campo. Contudo, ainda sofremos com modelos que projetam no aluno ou na família quase toda a responsabilidade pelo não aprender. Com este trabalho, queremos fugir de um psicologismo reducionista fortemente arraigado em algumas concepções psicológicas, que buscam estabelecer uma relação linear de causa e efeito entre os diversos fenômenos presentes nas dificuldades de aprendizagem.

Percebe-se um empenho em diferentes produções teóricas sobre o tema (COLLARES; MOYSÉS, 1997; PATTO, 1997; PROENÇA, 2002) que buscam romper com definições mais tradicionais e abrem espaço para pensar as dificuldades de aprendizagem a partir de outras perspectivas. Nesse sentido, Tacca (2007) assinala a existência de um esforço para retirar a ênfase que cai sobre o aluno e entender o papel de outras dimensões envolvidas no contexto escolar e que impactam o aluno na sua aprendizagem. Assim, como demonstra a autora, na perspectiva de olhar outros aspectos que estão imbuídos no processo de aprendizagem, é introduzida uma reflexão sobre os fatores sociais, pedagógicos, relacionais e emocionais, compondo uma análise mais sistêmica do processo de aprendizagem.

A aprendizagem escolar é um processo multifacetado que abarca uma diversidade de fatores, constituindo-se como um fenômeno complexo do aprender. Produzir compreensões a respeito das especificidades das dificuldades de aprendizagem nos permitirá uma visão mais ampla desse processo considerando a diversidade de elementos que estão envolvidos nesse fenômeno.

Na busca de entendimentos que nos possibilite pensar as dificuldades de aprendizagem a partir da sua complexidade, encontramos, na perspectiva histórico-cultural introduzida por Vigotski, contribuições que nos ajudam a ampliar a reflexão a respeito dos fenômenos da aprendizagem. A abordagem histórico-cultural assume o entendimento de que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais, históricas e culturais, sendo que a aprendizagem escolar aparece como um dos eixos dessas relações (DAVIDOV, 1988).

Desta forma, uma das consequências do princípio geral anunciado por Vigotski, o da origem social e cultural das funções mentais superiores, é que a história do ser humano implica, necessariamente, um novo nascimento – o cultural –, tendo em vista que só o nascimento biológico não contempla a emergência dessas funções definidoras do humano (PINO, 2005). Como característica central do segundo momento de sua obra, Vigotski dedicou-se bastante ao estudo das funções psicológicas superiores e buscou compreender os mecanismos psicológicos mais complexos, especificamente humanos, como controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros (LURIA, 2006).

Em relação ao segundo momento da obra de Vigotski, González Rey (2009b) faz considerações relevantes para pensar nos desdobramentos da obra desse autor para os campos da psicologia e da educação. Vigotski, ao se dedicar ao estudo das funções psíquicas tipicamente humanas e de seu desenvolvimento, centrou-se basicamente na mediação instrumental das funções psicológicas pelos signos e sua compreensão dos processos psíquicos por meio da interiorização das operações externas, estabelecendo uma relação quase que imediata entre o interno e o externo, o que, segundo González Rey (2012), acarretou um determinismo mecanicista em que se perdia a especificidade ontológica da psique. Nas palavras do autor:

A representação mecanicista da causalidade dos processos psíquicos, a qual foi situada no externo, levou a uma identificação linear e direta entre o externo e o interno e orientou uma definição instrumental-operacional da psique, a qual passou a ser definida pelas operações internas. Essa tendência ignorou a especificidade

qualitativa da psique em relação a outros tipos de fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 26).

Em relação ao papel desempenhado pelo social, Vigotski considera que a psique é socialmente definida. De acordo com González Rey (2013), Vigotski apresenta uma compreensão do social, não como algo externo ao sujeito, mas como a própria organização psíquica do indivíduo. Contudo, como característica do segundo momento de sua obra, Vigotski não avança em uma compreensão mais abrangente do social. O social aparece na obra de Vigotski associado à origem das ferramentas culturais na compreensão do caráter social da linguagem, estabelecendo uma compreensão operacional-instrumental do social e da psique muito semelhante à de Piaget (GONZÁLEZ REY, 2013).

Entende-se que o trabalho de Vigotski foi se constituindo a partir da divulgação de ideias inovadoras, tendo como preocupação a reestruturação da psicologia soviética na tentativa de criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos. Essa teoria, ao abordar temas como aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, formação de conceitos, imaginação e criação, forneceu contribuições no que se refere à aprendizagem e para o desenvolvimento de estudos e investigações nas áreas da psicologia e da educação.

Assim, como assinala Kohl (1997), a perspectiva histórico-cultural introduzida por Vigotski nos ofereceu subsídios quanto ao desenvolvimento humano, à aprendizagem e à consideração dos aspectos sociais e culturais como constituintes do indivíduo no contexto da prática social. Esse aspecto até hoje aparece marginalizado em algumas teorias psicológicas. Além disso, consideramos que a representação histórico-cultural da psique inserida nos trabalhos de Vigotski possibilitou uma reorganização da representação do homem na psicologia na sua dimensão histórica e social (GONZÁLEZ REY, 2009b).

Entretanto, em seus trabalhos, Vigotski não desenvolve uma representação do social suficiente para nos permitir compreender as formas complexas de organização e institucionalização dos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, González Rey (2013, p. 238) aponta que “a insuficiência de uma compreensão mais ampla do social em Vigotski não nos possibilitou o entendimento das consequências psicológicas das formas de organização do social, bem como ao estudo do clima social nos diferentes espaços sociais, como a família ou a escola”. Ao refletir sobre o impacto de uma representação operacional-instrumental do social nos campos da Psicologia e da Educação, González Rey explica (2013, p. 66):

Uma das ideias importantes que Vigotski enfatiza neste momento é a incompreensão da psicologia infantil sobre o caráter histórico das funções psíquicas, o que levou os psicólogos a realizar verdadeiros recortes dessas funções ao tentar defini-las como aquisições de momentos concretos do desenvolvimento, e não compreendê-las em seus diferentes momentos qualitativos no correr desse processo.

Analisa-se que o segundo momento da obra de Vigotski expressa fundamentalmente suas ideias no que se refere ao estudo da mediação semiótica e ao caráter internalizado das ferramentas culturais, bem como ao caráter social da psique humana. Para González Rey (2013), esse momento da obra de Vigotski expressa a maturidade do autor na sua visão cultural das funções psíquicas. Mas, por outro lado, também apresenta algumas limitações em relação a uma representação da mente como produção complexa, como sistema ontologicamente diferenciado.

Nas reflexões de González Rey (2009b), a interpretação predominante sobre o pensamento de Vigotski no ocidente enfatizou as produções do autor entre 1928 e 1931, em que a ênfase nas categorias de função psíquica superior, mediação semiótica e internalização, limitou o encontro com o pensamento de Vigotski associado à relevância das emoções, ao caráter gerador da psique, à unidade do cognitivo e do afetivo, característico do primeiro e último período de sua obra. Avaliamos que as contribuições do primeiro e do último períodos (1922-1927 e 1932-1934), relacionadas ao tema das emoções, são de fundamental importância para compreender o legado de Vigotski sobre a educação, bem como para propiciar o aprofundamento sobre a questão da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005, 2007, 2009b, 2011, 2012) em uma perspectiva histórico-cultural e sua relevância para o estudo do campo educacional.

É importante destacar que apresentamos a noção de momentos da obra de Vigotski, definida por González Rey (2000, 2009b, 2013), não como uma periodização linear do pensamento do autor, mas como expressão de vários momentos que revelam contradições; porém com destaque a um conjunto organizado de pensamento e ideias. Considera-se que o primeiro momento encontra-se presente nos estudos do autor sobre a defectologia, bem como em Psicologia da arte; e caracteriza-se pela ênfase na compreensão dos processos dinâmicos, trazendo a ideia da psique organizada como um sistema; e também a importância que atribui às emoções e aos sentimentos e a integração entre as esferas do afetivo e do cognitivo. Em relação ao papel das emoções sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do ator, Vigotski (1999, p. 244) reflete:

No processo da vida social, os sentimentos desenvolvem-se e as conexões iniciais desintegram-se, emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas se desenvolvem, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior aparecem reguladas por leis especiais, interdependências, formas especiais de conexão e movimento.

A partir dessa citação, podemos observar a importância que Vigotski confere às emoções, estabelecendo uma relação com outros aspectos da vida psíquica do autor, que não se resume apenas ao ato de atuar, bem como apresenta uma abordagem histórica à psicologia do autor, estritamente associada a elementos provenientes de processos da vida social. Consideramos que as emoções, em sua dimensão de registro da realidade, são de fundamental importância para a compreensão dos processos de aprendizagem.

É inegável a repercussão do pensamento de Vigotski para o campo educacional, a partir de suas ideias inovadoras, para a construção de novas representações sobre o desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, não podemos deixar de analisar que a simplificação da obra deste autor acarretou na desconsideração de algumas bases teóricas que consideramos essenciais para pensar os processos educativos, como a inseparabilidade dos aspectos emocionais e cognitivos que integram a fantasia e a imaginação na cognição e no desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2009a).

Como já foi mencionada, a ênfase na formação das funções psicológicas superiores gerou uma visão dos processos psíquicos. Destaca-se a aprendizagem como um processo basicamente organizado com base na interiorização das ferramentas culturais. Nessa visão simplificada do aprender, a aprendizagem se tornou “um processo pelo qual sistemas de informações externas se transformam em operações, que permitem um domínio desses sistemas de informação” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 123). Nesse sentido, o processo de aprendizagem foi reduzido a uma prática conteudista, com foco na memorização e na assimilação, tendo por base as operações lógico-cognitivas, desconsiderando a emocionalidade envolvida nesse processo.

Vigotski foi um autor que, apesar do pouco tempo de vida, produziu uma obra vasta e bastante diversificada. Transitou pelas áreas da psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, entre outras. A preocupação de Vigotski com o desenvolvimento humano se faz presente em toda a sua obra. Contudo, o autor não chegou a formular uma concepção estruturada de desenvolvimento humano, como fizeram Piaget e Wallon, pensadores que abordaram o desenvolvimento desde a infância até a idade adulta.

Destacamos a importância do primeiro momento da obra de Vigotski e acreditamos que os trabalhos do autor sobre a defectologia, termo utilizado para o estudo científico de crianças com vários tipos de defeitos mentais ou físicos, apresenta aspectos de confluência que nos permitem analisar a questão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, mesmo que o autor não tenha se referido a ela em seus estudos. A principal crítica feita por Vigotski (1997)⁵ aos estudos tradicionais do desenvolvimento de crianças acometidas por um defeito é a de que estes partem de uma compreensão quantitativa do desenvolvimento infantil, o qual determinaria o grau da capacidade intelectual, sem caracterizar o próprio defeito ou as características estruturais da personalidade da criança. Nesse momento, observa-se que Vigotski apresenta uma preocupação tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico, no que se refere ao estudo do desenvolvimento humano.

Ao apresentar sua primeira tese, Vigotski (1997, p. 12) aponta que “*el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado, sino un niño desarrollado de outro modo*”. A partir dessa compreensão, pode-se considerar a aprendizagem como um momento qualitativamente diferenciado, e que as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas como uma forma diferente de aprender e não como uma impossibilidade (PEREIRA; TACCA, 2010). Vigotski chama a atenção para as peculiaridades qualitativas dos diferentes tipos de desenvolvimento, o que nos impede de fazer generalizações pré-estabelecidas sobre a aprendizagem, pois, ao proceder dessa maneira, estabeleceríamos uma análise linear, que pouco nos permitiria pensar nas possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

Vigotski nos oferece uma representação do desenvolvimento humano qualitativamente diferenciado marcado pela diversidade de possibilidades que o indivíduo poderia apresentar. Diante disso, não poderíamos falar de uma única forma de aprender; nem até mesmo determinar fases e etapas rígidas de aprendizagem. A aprendizagem caracteriza-se pela sua diversidade que permite variadas formas de manifestação; é um fenômeno singular, irreduzível a classes ou padrões (TUNES, 2011). Contudo, a escola vista como instituição, insiste em desconsiderar as peculiaridades dos sujeitos, ao se organizar sobre uma base que tende à padronização e a homogeneização dos alunos. A visão predominante das escolas parte de uma concepção universalista da aprendizagem, que deixa de ser vista como um processo, um desdobramento histórico da criança e passa a ser olhada como algo estanque alienada ao

⁵ Os textos referenciados neste tópico foram publicados no Tomo V, das Obras Escolhidas-Fundamentos da Defectologia, organizado pela Editorial Pedagógica, Moscou, 1983. A edição consultada refere-se à publicação, em espanhol, da Visor Distribuidora S.A., Madri 1997.

sujeito. Tacca e González Rey (2008) destacam que a escola, na tentativa de padronizar o conhecimento, comete alguns equívocos entre os quais se destacam: fragmentação do conhecimento; padronização do conhecimento; padronização das pessoas; consideração da aprendizagem em sua dimensão reprodutiva, sem assumir a possibilidade de sua produção; e desconsideração da aprendizagem como função do sujeito, no âmago da configuração subjetiva e da produção de sentido subjetivo.

Dentro de uma concepção acrítica da aprendizagem, os alunos com dificuldades de aprendizagem são considerados, por natureza, impossibilitados de irem além do que está determinado pelo diagnóstico. Volta-se, então, para a dificuldade e não para o aluno em desenvolvimento. Vigotski (1997, p. 35), ao tratar do objeto de estudo da defectologia, acrescenta que para “*la defectologia el objeto no lo constituye la insuficiencia em si, sino el niño agobiado por la insuficiencia*”. Esse autor, em seus trabalhos sobre defectologia, evidencia seu interesse pelo tema da personalidade, e se mostra preocupado com o impacto social do defeito no desenvolvimento da personalidade da criança, sendo este o ponto central do estudo da defectologia.

Dessa forma, avaliamos que, para entender a criança com dificuldades de aprendizagem, não basta apenas olhar para aquilo que ela não aprendeu; ou fixar-se apenas no diagnóstico médico que justifica a não aprendizagem. O importante, segundo o que Vigotski propõe, é conhecer como essa criança se desenvolve; e quais são os recursos utilizados por ela em resposta à dificuldade. Nesse sentido, torna-se necessário levar em conta as peculiaridades do desenvolvimento da criança, conhecê-la, para além da dificuldade, para além diagnóstico. Somente dessa forma, será possível criar possibilidades de desenvolvimento para criança. Ao tratar da diversidade no desenvolvimento Vigotski (1997, p. 14) acrescenta:

La defectologia posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil – que ella estudia – presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad.

Nesse contexto, pode-se considerar o intelecto a partir de uma variedade dinâmica. O desenvolvimento das operações intelectuais não ocorre de forma simples e homogênea. Se olharmos atentos para uma criança, em seu processo de aprendizagem escolar, será possível perceber, a partir de uma análise complexa do desenvolvimento da criança, que ela lança mão de diversos recursos que a auxilia na produção do conhecimento. Esse processo nunca será de

natureza homogênea: ele será único para cada criança. Cabe ao professor estar atento ao desenvolvimento da criança, buscar compreender como ela aprende. Entretanto, a escola está preocupada com as metas, com as notas, numa dinâmica em que o importante é que a criança aprenda; e não o caminho percorrido por ela para chegar ao aprendizado.

Ao avançar em uma perspectiva histórico-cultural, propomo-nos destacar a dimensão subjetiva do aluno com dificuldades de aprendizagem, que perpassa a diversidade dos contextos sociais, culturais no desenvolvimento de uma experiência histórica. Consideramos que as categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva, como possibilidade de compreensão dos processos psíquicos humanos e como produção subjetiva complexa dos alunos com dificuldades de aprendizagem, caracterizam a não linearidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Entende-se que uma criança com dificuldades para aprender expressa afetos que se relacionam com diversos processos simbólicos que, por sua vez, emergem na tensão dos processos da vida social que se organizam no curso da aprendizagem. Ao destacar a importância das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva, González Rey (2011b, p. 54) explica que:

A configuração subjetiva não é apenas um resultado do coletivo; ela é a expressão das configurações subjetivas dominantes na personalidade da criança, que exprimem sua história pessoal, e da forma em que essas configurações aparecem nas configurações atuais que se organizam nos diferentes espaços em que as crianças atuam. Essas configurações representam a teia simbólico-emocional comprometida nessas ações. A configuração existe em processo no curso da ação e esse é uma fonte permanente de novos sentidos subjetivos.

Diante disso, chamamos a atenção para a ênfase na natureza subjetiva e não operacional da aprendizagem. As categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva permitem compreender o caráter gerador das emoções e a forma em que se organizam no curso da aprendizagem. Dessa maneira, pode-se abarcar a complexidade das dificuldades de aprendizagem pela qualidade de produções simbólico-emocionais que o aluno em dificuldade será capaz de produzir no momento concreto do processo de aprender. Passamos a considerar as funções cognitivas como “produções de sentido subjetivo que representam um aspecto do funcionamento de uma configuração subjetiva em processo” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 54). Para tanto, defendemos a inexistência de um processo cognitivo puro, tendo em vista o caráter subjetivo da função psíquica.

Em pesquisas realizadas com crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, à luz da teoria da subjetividade (CARDINALI, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008; ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011), observa-se que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impossibilitam a criança de se tornar sujeito da operação intelectual. As crianças tendem a ficar ansiosas, com medo; e, muitas vezes, chegam a antecipar o fracasso. González Rey (2011b) destaca que o fracasso é vivenciado subjetivamente antes mesmo da realização da tarefa, o que impede a criança de compreendê-la. Contudo, a escola pouco tem levado em conta o caráter emocional em que a aprendizagem se configura.

Assim, acreditamos que, dizer que uma criança tem dificuldade de aprendizagem – e, em consequência, atribuir a ela um diagnóstico de TDAH, TGD, dislexia e outros – é o mesmo que dizer que essa criança apresenta uma doença; que essa pessoa está condenada a uma história de dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Contudo, compartilhamos da ideia de que o diagnóstico apenas legitima o problema a partir de uma perspectiva médica; ou seja, a constatação pelo especialista não implica, necessariamente, resolver a dificuldade, do ponto de vista pedagógico. Dessa forma, defendemos a necessidade de ir além dos limites concretos da dificuldade; e direcionar o olhar para o impacto do diagnóstico na constituição subjetiva da personalidade da criança.

Vigotski, preocupado com o impacto social do defeito na formação da personalidade da criança, parte do conceito de compensação desenvolvido por Adler, para garantir a ideia de que uma limitação orgânica não leva necessariamente a uma limitação do desenvolvimento humano. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 135), “*el único y exclusivo fundamento de los procesos compensatorios es la reacción subjetiva de la personalidad del niño a la situación que crea a consecuencia del defecto*”. Ressaltamos as contribuições de Vigotski ao destacar a relação entre os processos compensatórios de desenvolvimento na reação subjetiva da personalidade, trazendo de maneira implícita a ideia de subjetividade em seu trabalho, mesmo que não a tenha expressa numa posição teórica mais determinada (GONZÁLEZ REY, 2013).

Contudo, entendemos que a compensação não representa um dispositivo universal, como preconizava Adler; ou seja, mesmo não sendo uma ferramenta capaz de explicar esse processo de maneira geral, entendemos que abarca a multiplicidade de produções subjetivas por parte da criança. Defendemos a ideia de que uma experiência concreta nunca será capaz de definir uma relação direta e universal sobre o efeito psicológico que pode causar. A partir da teoria da subjetividade, destacam-se as formas criativas de desenvolvimento, em que a experiência de cada sujeito expressa-se em processos psicológicos muito diferenciados, que

irá depender da maneira que cada sujeito se posiciona diante de uma determinada situação. Para uma melhor compreensão:

A produção social do defeito dá-se numa ordem simbólico-emocional que aparece de modo indireto e mascarado como resultado das experiências vividas, resultados que são inseparáveis da organização subjetiva do sujeito, aspecto este não reconhecido numa psicologia que busque uma definição objetiva da psique (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 51).

Ao avançar numa perspectiva histórico-cultural dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a Teoria da Subjetividade traz a noção de subjetividade como produção simbólico-emocional e permite ir além das explicações simplistas e universalistas do aprender, tendo em vista a ênfase dada aos aspectos singulares da aprendizagem. Dessa forma, analisamos que a rede social de uma criança se expressa na escola de maneira muito singular, na forma de configuração subjetiva que irá se organizar no seu processo de aprendizagem. Dessa forma, a configuração subjetiva da aprendizagem de uma criança poderá facilitar ou dificultar o envolvimento dela para aprender, não como uma influência direta e pré-determinada, mas como um processo da própria organização subjetiva da criança.

Entende-se que toda criança possui um desenvolvimento peculiar, contudo, isso não significa desconsiderar a dificuldade, mas perceber como essa dificuldade se articula no desenvolvimento da personalidade da criança. Nesse sentido, volta-se o olhar não só para as dificuldades, mas como a criança se organiza na sua dinâmica de sentimentos, emoções e afetos e como ela enfrenta os desafios impostos pela cultura escolar sendo capaz ou não de produzir alternativas de superação em relação às dificuldades de aprendizagem.

Assim, sustenta-se que uma criança que demonstra dificuldades na aprendizagem escolar necessita ser compreendida na sua integralidade, considerando que ela se relaciona de maneira muito peculiar com aquilo que está sendo aprendido. Isso implica romper com ideias e pressupostos que não consideram o desenvolvimento da criança na sua complexidade de relações, e estabelecem leituras simplistas das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem não se reduzem a um processo exclusivamente cognitivo, mas que se expressam na relação complexa e sistêmica que perpassa a vida do aprendiz (ROSSATO; MARTÍNEZ, 2011). Ao se abordar a questão das dificuldades de aprendizagem escolar, torna-se necessário considerar as emoções geradas em diferentes espaços da vida da criança e que se manifestam em sala de aula, constituindo os sentidos subjetivos do aprender (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Dessa forma, lançamos mão de algumas considerações da Teoria da Subjetividade para a compreensão dos fenômenos relacionados à aprendizagem escolar dos quais destacamos que:

- A compreensão da subjetividade abre um caminho diferente para o estudo dos processos educativos, ao considerar o pensamento como uma produção de sentido subjetivo;
- Os sentidos subjetivos que emergem perante a realização de uma atividade escolar e que dificulta o desenvolvimento das operações intelectuais em si não têm uma origem padronizada, não existindo sentidos subjetivos universais, pois eles sempre têm um caráter singular;
- A dificuldade de aprendizagem se organiza como uma configuração subjetiva na vida social da criança, em que os processos cognitivos são produções subjetivas inseparáveis das configurações subjetivas que se organizam na experiência de aprender (GONZÁLEZ REY, 2011b).

Ao apoiar em uma perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, este trabalho enfatiza as contribuições dos estudos desenvolvidos por Vigotski, mais especificadamente aqueles desenvolvidos no primeiro e último período de sua obra, que são inseparáveis de uma representação da psique humana como sistema histórico cultural, bem como a ênfase no caráter gerador das emoções e a inseparabilidade da emocionalidade dos processos cognitivos. A partir dessas considerações avançamos na compreensão das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva desenvolvidas por González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007, 2011, 2012, 2013) para compreender os processos de aprendizagem, como uma produção subjetiva complexa dos sujeitos concretos.

2.3 Aprendizagem e subjetividade: da cognição aos modelos subjetivos de produção intelectual

Atualmente, existe uma variedade de teorias psicológicas que visam discutir e analisar o tema da aprendizagem na sua relação com os processos educacionais. Cada modelo teórico possui diferentes concepções de sujeito e formas de compreender os processos de desenvolvimento humano. Essas teorias possuem uma relação estreita com as formas de pensar e orientar os planejamentos e com as práticas pedagógicas. Do ponto de vista histórico, o estudo científico da aprendizagem se fortalece ao final do século XIX, sendo bastante aceito

pelos educadores. Diante disso, houve uma expansão considerável de pesquisas no campo da psicologia sobre o tema da aprendizagem, caracterizando assim, a diversidade das produções psicológicas nesse campo (TUNES, TACCA, MARTÍNEZ, 2006).

Foi com o intuito de se legitimar como ciência, que a psicologia esteve por bastante tempo, enraizada a um modelo positivista e instrumentalista de conhecimento. Esse modelo ainda se faz presente no imaginário da construção do pensamento psicológico. O espírito mecanicista, fortemente arraigado no pensamento psicológico, adotou o modo de funcionamento das máquinas para compreender o comportamento dos seres humanos. Nessa concepção, o comportamento humano obedecia às leis mecânicas e os métodos experimentais e quantitativos, eficazes no universo físico e que seriam igualmente aplicáveis ao estudo da natureza humana e ao funcionamento mental humano. O caráter instrumentalista e mecanicista da psicologia acarretou em uma postura pouco reflexiva acerca de seus construtos teóricos, deixando um legado de uso prático e mecânico das categorias psicológicas (GONZÁLEZ REY, 2012). É nesse contexto que muitos educadores se apropriam de tais construtos e partem para aplicação das categorias no contexto de sala de aula.

O espírito mecanicista na compreensão do humano, que se expressa na figura do homem robotizado, passível de previsão e controle como prevê as leis da física Newtoniana, impactou a construção de teorias psicológicas da aprendizagem. A teoria comportamental de Skinner, a compreensão da mente como sistema de processamento de informação, característico do pensamento cognitivista, e a visão de aprendizagem organizada em estágios sucessivos do desenvolvimento cujos níveis de equilíbrio podem ser descritos mediante estruturas lógicas determinadas, são alguns exemplos dos desdobramentos do pensamento mecanicista bem como sua visão de ciência, na construção das teorias da aprendizagem.

Considerando essa conjuntura é que González Rey (2012) destaca que a psicologia como ciência tem se dedicado muito mais à compreensão dos processos cognitivo-comportamentais e seus aspectos instrumentais, nos quais a inteligência ganha o estatuto de determinante pelo sucesso na aprendizagem, do que com o tema da subjetividade e da emoção. Diante disso, ora a aprendizagem é considerada como o resultado do impacto dos estímulos externos no comportamento do indivíduo, ora é considerada como consequência da assimilação e processamento de informações. Essas concepções não abriram espaço para a compreensão dos aspectos culturais e emocionais como elementos constitutivos da aprendizagem, tendo forte impacto na psicologia e na educação.

Tais representações a respeito da aprendizagem geraram uma visão determinista e reducionista do fenômeno do aprender ao negligenciar aspectos que consideramos fundamentais nesse processo. Sendo que uma das consequências desse reducionismo foi a separação entre o cognitivo e o afetivo, entre o social e o individual. A força da teoria cognitiva e comportamental e a dicotomização das instâncias citadas acima trouxeram como consequência a naturalização de fenômenos presentes no contexto escolar, considerando a aprendizagem de forma estanque, avaliando-a essencialmente como um processo cognitivo-comportamental e operacional, sendo que as capacidades intelectuais são as únicas responsáveis pelo fracasso ou sucesso escolar. É nesse caminho que González Rey (2008, p. 29) questiona a “ênfase nos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, a qual era entendida mais como o resultado de capacidades intelectuais e dos processos de operação como sistemas de informação”. Esse entendimento limitou a compreensão dos aspectos subjetivos e sociais que fazem parte do processo de aprender. O autor mostra a importância da dimensão subjetiva envolvida com a dimensão singular do sujeito que aprende como também para uma análise mais profunda dos processos sociais presentes na instituição escolar.

Assim, este tópico apresenta as contribuições da Teoria da Subjetividade sob uma perspectiva histórico-cultural visando à superação da fragmentação entre as funções cognitivas e afetivas no entendimento da aprendizagem, considerando-a como uma produção subjetiva do sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2012). O objetivo é propor uma reflexão acerca do processo de aprendizagem escolar, que permita transcender a ideia de operações cognitivas dissociadas da esfera emocional. Isso possibilitará uma compreensão mais ampla sobre os processos de aprendizagem de alunos com dificuldades na aquisição de conteúdos escolares.

Destacaremos também, nesse tópico, o caráter subjetivo das operações intelectuais, sendo que tal relação ocorre na interdependência dessas duas funções, em que emocional e intelectual não agem separadamente no desenvolvimento dos modelos de produção intelectual no curso da aprendizagem. Essa representação busca romper com a ideia de aprendizagem essencialmente marcada por um processo exclusivamente cognitivo em que o aspecto intelectual é o culpado pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Temos como pretensão aprofundar no caráter subjetivo das operações intelectuais avançando em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva.

O intuito não é descartar ou ignorar os aspectos intelectuais trazendo a supremacia dos elementos subjetivos, nossa proposta é promover uma integração entre estes dois elementos, que são fundamentais para a compreensão da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem escolar, pois compreendemos a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivo-intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Essa nova representação das operações intelectuais que se configuram subjetivamente em uma atividade concreta, tem se expressado em trabalhos recentes do pesquisador (GONZÁLEZ REY 2012; MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2012). É a partir da definição da subjetividade como sentidos subjetivos e configurações subjetivas que irão se organizar de forma simultânea no aluno e também nos espaços em que ele atua, que o autor pretende avançar na compreensão dos processos intelectuais rompendo com o caráter estritamente cognitivo, ênfase neste momento, que a ação enquanto configuração subjetiva não se reduz ao ato de comportar-se, pois esta se configura subjetivamente nas esferas do simbólico e do emocional, como unidade, e não se desvincula dos espaços sociais em que a ação ocorre.

Para tanto, partimos da categoria de sentido subjetivo, como produção subjetiva da experiência vivida na sua especificidade ontológica como unidade simbólico-emocional, para chegarmos à compreensão dos modelos intelectuais como configuração subjetiva que emergem no curso da aprendizagem. González Rey, na busca de uma compreensão mais ampla acerca dos processos psicológicos e de como esses processos se articulam com as instâncias do social e do cultural, encontrou na obra de Vigotski um sistema de categorias, nos quais o autor enfatiza o papel das emoções humanas e busca compreender a unidade do cognitivo e do afetivo no estudo da consciência humana (GONZÁLEZ, 2011).

Na obra de Vigotski, destacaremos a categoria de sentido, que abarca uma representação do funcionamento da psique humana nas relações com o outro por meio da linguagem. A partir disso, os processos psíquicos, por natureza, tornam-se inseparáveis dos processos culturais. Dessa forma, González Rey (2012) destaca a ênfase que Vigotski confere ao sentido como sistema, e aponta para uma nova possibilidade de significação para pensar a psicologia. Em pensamento e palavra, Vigotski (2009, p. 465) destaca o caráter dinâmico e complexo conferido ao sentido.

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata [...] o sentido de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro.

O sentido é compreendido por Vigotski a partir de sua fluidez e dinamicidade, que varia de acordo com o contexto em que o sujeito está inserido. Diante disso, podemos constatar que a categoria de sentido, assim proposta por Vigotski, nos abre a possibilidade de pensar no caráter processual dos processos psicológicos, constituindo-se como um importante antecedente ao desenvolvimento do tema da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural. González Rey (2007) aponta que em um primeiro momento, Vigotski desenvolve a categoria de sentido como uma produção psicológica associada à palavra. Posteriormente, sob a influência de Paulham, ele reconhece no sentido uma categoria estritamente associada ao funcionamento da vida psíquica com um todo, sendo um esforço de definir a um tipo de unidade psíquica que está implicada de forma ativa com o sistema psíquico. Além disso, neste momento, existe uma tentativa de Vigotski em estabelecer uma relação entre o cognitivo e o afetivo, a partir da sua unidade, o que possibilita uma representação do intelecto qualitativamente diferenciada. Analisando a relação entre pensamento e fala, Vigotski (2012, p. 25) considera que:

La primera cuestión que surge cuando abordamos la relación entre pensamiento y habla y los demás aspectos de la conciencia es la del vínculo entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación del aspecto intelectual de nuestra conciencia de su aspecto afectivo y volitivo constituye uno de los defectos básicos y radicales de toda la tradición psicológica. Así, el pensar se convierte inevitablemente en una corriente autónoma de pensamientos que piensan a sí mismos, separada de toda la plenitud de la vida, de los impulsos vitales, de los intereses, de las inclinaciones del que piensa.

A procura por uma integração entre os elementos do cognitivo e do afetivo marca uma nova forma de funcionamento psicológico, que rompe com uma representação exclusivamente operacional do mental que, além de incorporar elementos da afetividade, o situa dentro de um determinado contexto. Essa tentativa de uma integração do cognitivo e do afetivo também se expressa em Vigotski (2009, p. 465), quando ele se refere às contribuições de Paulham, ao dizer que: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”.

Tendo nos trabalhos de Vigotski um importante antecedente para construção de seu pensamento, que González Rey avança ao desenvolver a categoria de sentido subjetivo, pois esta não se limita à palavra, por ser considerada como uma unidade psicológica para o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2013). Essa categoria permite um entendimento da psique diferenciada, a partir da integração dos elementos do simbólico e do emocional, que se

articulam como um sistema qualitativamente diferenciado e que se expressa por meio da subjetividade no curso da experiência vivida.

Além disso, considera-se que a subjetividade, como uma característica da experiência humana, que toma forma tanto no individual quanto no social, é definida pela emergência de configurações subjetivas que integram de forma inseparável a unidade do simbólico-emocional. Diante dessa categoria, podemos analisar o caráter subjetivo da aprendizagem escolar e, ao mesmo tempo, questionar a relação dicotomizada entre os elementos do afetivo e do cognitivo; além de propor uma nova representação do intelecto e apresentar uma proposta de integração entre os processos subjetivos e operacionais na aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, Mitjans Martínez e González Rey (2012) enfatizam que, no processo de aprendizagem, expressam-se diversos sentidos subjetivos, que podem ser constituintes das configurações subjetivas que participam nesse processo, ou podem ser sentidos subjetivos que se produzem na própria ação do aprender. É essa relação dos diversos sentidos subjetivos presentes no momento da ação do aprender que nos possibilita compreender a qualidade da aprendizagem. Nessa perspectiva, compreendemos a organização das operações intelectuais como configuração subjetiva, permitindo uma nova representação do intelecto humano e da aprendizagem escolar. Para tanto, será necessário redefinir o conceito de motivação da aprendizagem como algo inseparável das configurações subjetivas que se constituem no curso da aprendizagem, o que transcende a noção de operações cognitivas separadas da dimensão motivacional.

Assim, procuramos buscar alternativas de compreensão da motivação humana, como processo subjetivo, desde uma perspectiva histórico-cultural, pois consideramos que tal perspectiva é capaz de avançar em uma compreensão da motivação, que vá além de tendências universalistas e mecanicistas, ou até mesmo considerá-la como uma entidade intrapsíquica que impulsiona a ação dos indivíduos.

Dessa forma, González Rey (2009b) considera que os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva representam a natureza subjetiva da motivação humana. O autor entende que a motivação se expressa em uma trama simbólico-emocional e que deve ser estudada por meio das diferentes formas de expressão e não apenas pela observação do comportamento motivado. O forte impacto das teorias comportamentais na representação da motivação trouxe consequências para o campo educacional. A escola passou a se apropriar de “técnicas comportamentais” para o controle do comportamento de seus alunos. A adoção de prêmios ou recompensas traz à tona os pressupostos de reforço positivo e negativo, como estímulos motivadores. Entretanto, essas técnicas quando apropriadas de maneira pouco

reflexiva acaba por gerar uma relação mecânica entre professores e alunos. Além disso, o estímulo motivador para o aprender passa a estar fora do aluno se tornando uma condição necessária para que o aluno se implique em uma atividade, estabelece-se, assim, uma relação de troca mecânica, que no final pouco pode contribuir para o desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem.

Redefinir o conceito de motivação da aprendizagem como sendo algo intrínseco às configurações subjetivas nos permite ir além da ideia de operações cognitivas separadas da esfera emocional. Nesse sentido, González Rey (2009b) enfatiza que cada ato motivado é como uma síntese subjetiva da experiência vivida em diversos espaços e tempos. Assim, o aluno chega à escola com uma bagagem vivencial oriunda de outras esferas da vida, que se entrecruza com a sua experiência no contexto escolar configurando-se nas relações com seus pares e professores, bem como na sua relação com a aprendizagem. Para tanto, González Rey destaca que “os motivos são as configurações subjetivas que se organizam no curso da ação” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.29), que abarcam a trama de sentidos subjetivos que irão se organizar no momento em que a experiência ocorre, bem como aqueles que irão emergir durante a experiência. Ao destacar a problemática da relação entre os processos cognitivos e a motivação González Rey (2013, p. 268) explica:

Os processos cognitivos constituem uma definição necessária, pois indicam a especificidade de uma função psicológica geral, mas representam ao mesmo tempo um paradoxo pois, ao definir-se como cognitivos, ficam por definição separados da motivação, da personalidade e do sujeito desses processos.

Um elemento importante que pode afetar o interesse do aluno pelos conteúdos escolares é a própria escola, onde o conhecimento a ser aprendido chega ao aluno de cima para baixo de forma hierarquizada em todos os sentidos, a aprendizagem se torna uma reprodução de conteúdos prontos, massificados que devem assimilados e internalizados pelo aluno, à luz dessa perspectiva limita-se a possibilidade de o aluno refletir sobre o que está sendo aprendido. Dessa maneira, compartilhamos com a ideia apresentada pelo autor, ao considerar que a aprendizagem no cenário escolar está voltada mais para a transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que para a discussão e reflexão dos conteúdos apresentados. A coisificação do conhecimento que se expressa a partir da supremacia das práticas memorísticas em detrimento da construção e criação do conhecimento, pode ser um desmotivador da curiosidade do aluno e de seu interesse pelas atividades escolares.

Dentro de uma lógica mecanicista típica do projeto moderno de ciência, a função do pensar foi diretamente associada a uma ideia de racionalidade ligada à objetividade. Além disso, o caráter instrumentalista conferido ao pensamento concedeu a este um status meramente cognitivo, limitando a compreensão deste como um processo de sentido, em que os motivos de quem pensa estão implicados nessa produção. Assim, Vigotski (2012, p. 25) expressa:

Quien separa desde un comienzo el pensamiento del afecto se cierra a sí mismo el camino para llegar a una explicación de sus causas, porque una análisis del pensamiento supone necesariamente revelar los motivos que lo movilizan (las necesidades, los intereses, los impulsos, las tendencias) y que dirigen su movimiento en uno otro sentido.

Neste trabalho, busca-se uma compreensão do pensamento que se define como um processo psicológico não somente por seu caráter cognitivo, mas que contemple as significações e emoções que expressam nas produções de sentidos subjetivos construídas pelo sujeito que pensa. Portanto, González Rey (2009b) enfatiza o salto que Vigotski nos apresenta para o estudo do pensamento, ao passar de uma visão exclusivamente cognitivista do pensamento, para uma compreensão mais abrangente do pensar. Segundo González Rey (2008), dentro desta perspectiva, o pensamento passa a ser uma função ativa do sujeito, um processo desenvolvido por um sujeito que pensa como momento vivo e complexo de expressão de toda a sua subjetividade.

Considerar o pensamento como um processo de produção de sentidos subjetivos nos possibilita analisar o pensar como um processo intelectual subjetivamente configurado. Apontamos que tal perspectiva nos leva a compreender o tema da aprendizagem escolar, a partir de uma representação do intelecto mais abrangente, considerando o processo de reflexão não apenas como operações lógico-formais, mas marcado pela presença da emocionalidade e de outros processos simbólicos e emocionais como a imaginação e a fantasia, no momento do aprender. É importante destacar que o sentido subjetivo não se opõe ao aspecto operacional da aprendizagem, mas “acrescenta uma nova qualidade da aprendizagem que não tinha sido considerada intrínseca ao aprender” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 35).

Reconhecer a existência, por si só, dos processos cognitivos (memória, percepção, atenção, e etc.), não nos permite compreender como a criança usa o pensamento como sistema de operação na aprendizagem, ou seja, como ela aprende, quais são os recursos, as estratégias utilizadas por ela para se apropriar do conhecimento, a partir de uma produção própria. Nesse

sentido, consideramos que o sistema dentro do qual funciona a operação intelectual não é apenas um sistema lógico-reprodutivo, mas um sistema de produção de sentidos subjetivos. Assim, como expressa Mitjans Martínez e González Rey (2012), a ideia de sistema possibilita a integração do operacional e do subjetivo como configuração subjetiva, que permite explicar a aprendizagem para além do contexto imediato da operação.

Vale destacar os trabalhos desenvolvidos por Gardner (1994, 1995) e Sternberg (2000), no desenvolvimento de modelos teóricos de inteligência, que rompem com uma visão mais tradicional na forma de compreender o intelecto humano, dentro de uma perspectiva da psicologia cognitivista contemporânea. A teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner buscou ampliar a compreensão da inteligência e questionou a suposição de que esta poderia ser medida por instrumentos padronizados como testes de respostas curtas. Para contemplar o campo da cognição humana, Gardner (1994, p. 7) enfatiza ser necessário “[...] incluir um conjunto muito mais amplo de competências do que comumente se considerou”. A inteligência é definida por este autor pela “capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente cultural” (GARDNER, 1995, p. 21). Gardner enumera sete tipos de inteligência que funcionam de maneira combinada: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal cinestésica.

Na Teoria Triárquica de Sternberg (2000), a inteligência compreende três aspectos, os quais tratam da relação da inteligência (a) com o mundo interno da pessoa; (b) com a experiência, e (c) com o mundo externo. De acordo com Sternberg (2000), a inteligência compreende capacidades analíticas, criativas e práticas. No pensamento analítico, propõe-se resolver problemas conhecidos, usando estratégias que manipulem os elementos de um problema ou as relações entre esses problemas; no pensamento criativo, tentamos resolver novos tipos de problemas que nos exijam ponderar o problema e seus elementos em uma nova maneira e, por fim, no pensamento prático, tenta-se resolver problemas que apliquem o que sabemos aos contextos cotidianos.

Ainda dentro de uma perspectiva cognitivista, os trabalhos de J. Bruner (1969) foram representativos para o desenvolvimento da psicologia cognitiva norte-americana. Bruner participou ativamente da chamada revolução cognitiva nos anos de 1950. Defendia que o foco da psicologia deveria ser o estudo da mente, das atividades simbólicas do ser humano, em contraposição à excessiva objetividade do positivismo e do behaviorismo, além disso, apresentou uma crítica ao estudo dos processos cognitivos puros, e passa a trabalhar numa perspectiva culturalista. Para Bruner (1969), a psicologia deveria se ocupar dos significados

que os indivíduos produzem na cultura. O autor tinha como principal objetivo verificar a influência da cultura na aprendizagem escolar ou o papel capacitador desta no desenvolvimento mental dos alunos. Bruner aponta alguns preceitos que deveriam orientar a abordagem psicocultural à educação, enfatizando a conscientização, a capacidade de se refletir sobre uma atividade, a amplitude de diálogo e a possibilidade de negociação no contexto educacional. Tais preceitos apontam para a necessidade de “equiparar as mentes com habilidades para compreender, sentir e agir no mundo cultural” (BRUNER, 2001, p. 46).

González Rey (2013) aponta a contribuição desses autores, pois permitiram uma representação mais complexa e versátil sobre os diferentes tipos de inteligência e as formas particulares de seu funcionamento para a compreensão dos processos de aprendizagem. Contudo, os representantes do cognitivismo, ao considerar a aprendizagem como um sistema de processamento das informações e de integração dos conteúdos à estrutura cognitiva do aluno, desconsideraram a emocionalidade como parte integrante e essencial nos processos de operação intelectual, que se constitui de forma complexa na produção do conhecimento e da aprendizagem escolar.

Considera-se que a operação concreta é mais uma ferramenta no processo de aprendizagem, mas não a condição que irá garantir a produção do conhecimento pelo aluno. Além disso, tendo como base o processo de produção de conhecimento, que se expressa na manifestação subjetiva das operações intelectuais, implica necessariamente o envolvimento emocional, a imaginação e a fantasia como recursos inseparáveis do processo de aprender, o que permitirá o uso e a articulação do que foi aprendido diante de uma situação nova.

Vigotski (2007, p. 83) em seus estudos sobre pensamento e palavra, faz observações importantes que contribuem para considerar a imaginação como um processo intrínseco ao pensamento, conforme se segue:

Es imposible expresar más clara y profundamente la idea de que la imaginación y el pensamiento, en su desarrollo, son contrarios cuya unidad está presente ya en la generalización más primaria y en primer concepto formado por el hombre. Esta indicación de los contrarios y su desdoblamiento, sobre el desarrollo zigzagueando del pensamiento y de la fantasía, consistente en toda generalización es, por un lado, un distanciamiento de la vida y, por el otro, el más profundo reflejo de esta y en que existe una cierta dosis de fantasía encada concepto general.

A relação entre imaginação, pensamento e aprendizagem dentro de uma perspectiva histórico-cultural começa a aparecer em pesquisas recentes (Mitjás Martínez, 2008, 2009, 2012; GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2012). Tais pesquisas apontam que, independentemente da idade, o aluno mais do que dominar um conceito como recurso

intelectual, centra-se mais na definição formal do conceito, muitas vezes, reproduzindo aquilo que é apresentado pelo professor. Podemos considerar que tal fenômeno acontece pela pouca abertura que os alunos possuem dentro da escola para poderem ir além daquilo que é dado pelo professor, pois o aluno deve memorizar e internalizar um conhecimento pronto dentro de um prazo limitado.

A imaginação enquanto um recurso da pessoa que permite a criação não é uma atividade reprodutiva que meramente reflete as impressões anteriores da experiência humana. Em *Imaginação e Criação na Infância*, Vigotski (2009, p. 14), considera que a criação se constitui em uma atividade combinatória ou criadora:

O cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente.

Pode se dizer, que a imaginação enquanto atividade criadora que perpassa os diversos campos da vida cultural estabelece relações nos processos de ensino e aprendizagem. Smolka (2009) assinala que a possibilidade de criação ancora-se na experiência, sendo que qualquer experiência humana tem sua riqueza e possibilidades. Para a autora, no que tange às práticas pedagógicas, trata-se do incansável trabalho de inventar e planejar, a cada dia, como proporcionar, o acesso dos alunos ao conhecimento produzido e a sua participação na produção deste conhecimento.

Vigotski considera que a imaginação assume uma função importante no desenvolvimento humano. Para ele, a imaginação é um meio de ampliação da experiência de um indivíduo, pois segundo o autor, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele será capaz de imaginar o que não viu, o que não vivenciou. O autor enfatiza que a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas podem aventurar-se para além deles. Assim, para Vigotski (2009), a imaginação configura-se uma condição necessária para quase toda atividade mental humana.

Entretanto, a escola na forma em que está organizada hoje, não favorece condições para que seus alunos desenvolvam o uso de um pensamento criativo, reflexivo, ou seja, que utilizem a imaginação como um elemento importante passível de contribuir para os processos de aprendizagem. A imaginação e a criatividade dos alunos quando não é desqualificada, fica sempre em segundo plano, como algo que não merece tanta atenção, algo que é menos

importante. O que acontece é a memorização, a reprodução de um determinado conteúdo em detrimento da criação e reflexão do aluno diante de um assunto específico. A escola se constitui como um espaço de reprodução de conteúdos, e não como um espaço social de reflexão, em que os alunos possam ocupar uma dimensão ativa em seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano fornece ao estudo das dificuldades de aprendizagem pressupostos e fundamentos para orientar um olhar sustentado em uma visão ativa acerca desse desenvolvimento e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Destacaremos os trabalhos de Mitjás Martínez (2001, 2008, 2009, 2012) nos quais a autora vem desenvolvendo uma linha de pesquisa dedicada ao estudo da criatividade no contexto escolar. Para a autora, a criatividade se configura como um processo complexo da subjetividade humana. A criatividade não é um processo intrapsíquico, ela se expressa na articulação de processos diversos tanto na subjetividade individual quanto na subjetividade social, que se expressa na produção de “algo” que é considerado ao mesmo tempo “novo” e “valioso” em um determinado campo da ação humana (Mitjás Martínez, 2001).

Dentro desta concepção de criatividade a autora rompe com algumas tendências presentes no campo de estudo da criatividade, ao considerar a criatividade como uma expressão da ação do indivíduo, como sujeito, situado em espaços sociais. Na ação criativa do sujeito atualizam-se configurações subjetivas constituídas na história de vida e se produzem sentidos subjetivos e significados constituintes da subjetividade social, ou seja, do espaço social no qual o sujeito realiza a sua ação (Mitjás Martínez, 2012). Para a autora, a criatividade não é linear; ela resulta de uma expressão diferenciada em que o sujeito, a partir de suas configurações subjetivas e de sua interação com a situação em que se encontra, é capaz de produzir algo novo, constituindo transformações significativas em algum grau.

Em trabalhos recentes, Mitjás Martínez (2008, 2009, 2012) enfatiza que a criatividade é essencialmente a forma como o sujeito em contexto produz uma ação singular, marcada pelos sentidos subjetivos gerados na situação em que se encontra e não uma ferramenta que se usa e se aplica em um determinado momento. Contudo, a autora chama a atenção para a banalização da criatividade em sala de aula, em que o professor na intenção de produzir algo novo, pouco reflete sobre o impacto real que determinadas atividades “criativas” tem na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. A estratégia não é pensada, ela surge mais como um modismo em que não se avalia a sua pertinência e eficácia. As atividades aparecem, como um objetivo em si mesmo, e não como um recurso para incrementar os níveis de aprendizagem e desenvolvimento (MITJÁS TMARTINEZ, 2008).

Nesse estudo, partimos da compreensão de que tanto a aprendizagem quanto a criatividade são processos de produção de sentidos subjetivos e, que o estudo destes dois processos distintos, se torna importante para o entendimento da aprendizagem escolar e os seus desdobramentos. Partindo da definição proposta por Mitjás Martínez (1997, p. 55), a autora considera que os critérios de novidade e valor são sempre relativos, sendo que “[...] o novo não deve ser considerado em abstrato nem de forma absoluta, mas em relação ao sujeito do processo criativo”. Para autora, o novo pode ser uma ideia ou um conjunto delas, e, ainda, estratégias de solução, ou até mesmo um comportamento específico.

Na aprendizagem escolar, o novo se expressa pelo processo de personalização que o aluno realiza sobre os conteúdos e informações que recebe da escola. A partir da apropriação dos conteúdos, os alunos se tornam capazes de transformá-los em algo novo, recria-os a partir de sua história singular. Evidencia-se então, o caráter singular da aprendizagem e a diversidade que esta possui. Cada aluno irá se apropriar dos conteúdos de maneira única e pessoal, de acordo com a sua história de vida, tendo a possibilidade de solucionar criativamente uma dificuldade. O valor na aprendizagem se expressa na elaboração de um produto que seja valioso para o aluno, que lhe faça sentido. Dessa forma, os produtos criativos são valiosos para o aluno uma vez que se convertem numa mola propulsora para os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento (MITJÁS MARTINEZ, 2009). Assim, pode-se concluir que, sobre a aprendizagem criativa encontram-se configurações subjetivas diversas na expressão criativa dos sujeitos em relação à aprendizagem.

O aluno, na sua posição ativa de educando, se expressa de formas diferenciadas. A personalização da informação é uma dessas formas de se evidenciar o caráter ativo do aluno na aprendizagem, sendo capaz de se posicionar frente às ideias e produzir, a partir da imaginação e da fantasia, uma representação personalizada daquilo que é aprendido, evidenciando-se o caráter complexo da aprendizagem escolar, quando esta é perpassada por elementos da imaginação e da criação. Destaca-se que, na aprendizagem criativa, a transformação personalizada das informações, a confrontação com o dado a partir de perspectivas, os pontos de vista próprios e a geração de ideias, que vão além do dado inicialmente apresentado, caracteriza a aprendizagem criativa (MITJÁS MARTINEZ, 2012).

Salientamos que a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano que constitui o marco teórico com que trabalhamos as relações entre motivação, aprendizagem e operações intelectuais. A fantasia e a imaginação se configuram como elementos interdependentes, em que a relação entre aprendizagem e sentido, ancorada na teoria da

subjetividade, vai ganhando espaço em relação às teorias clássicas da aprendizagem. Essa ideia torna-se evidente na seguinte expressão:

Considerar o pensamento uma função de sentido, nos conduz a considerar a aprendizagem como um processo de sentido, o que implica considerar o sujeito que aprende na rota singular de sua aprendizagem através dos afetos produzidos neste espaço, os quais estão microlocalizados na sala de aula. Através da categoria de sentido, que aparece como uma produção subjetiva, se integram em cada momento concreto de ação do sujeito sentidos subjetivos produzidos em outros contextos, e em outros espaços de sua história pessoal, o qual coloca o sujeito e sua vida afetiva em um lugar privilegiado para a compreensão da aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 81).

Amaral e Martinez (2009) consideram que o autor ao não ceder uma concepção exclusivamente cognitivista da aprendizagem, atribui às emoções um lugar central na definição teórica da aprendizagem. Além disso, a consideração da unidade afetivo-cognitivo permitiu a ele não cair em uma visão unilateral da aprendizagem. Reconhece-se a importância dos processos simbólicos para a aprendizagem na sua articulação constante com os processos emocionais. Na citação abaixo, podemos evidenciar a consideração das operações intelectuais como um processo subjetivo e interativo que compõe a sua constituição.

Quando o escolar está na aula, suas operações intelectuais são inseparáveis do tipo de relação que constitui com o professor e com o resto dos alunos. O professor é parte essencial da disciplina, e as relações com os alunos representa uma importante motivação para disciplina, por isso a socialização é um momento essencial de todos os processos implicados no desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 1998, p. 23).

Observa-se que o operacional na aprendizagem aparece subjetivado, não é um ato meramente instrumental, mas um desdobramento dos aspectos intelectuais e subjetivos, que ocorre em um processo relacional. Dentro dessa perspectiva, percebe-se a inseparabilidade do cognitivo e do afetivo, o que nos leva a uma compreensão do psiquismo humano como um sistema, em que a imaginação e a criação também fazem parte deste sistema complexo.

González Rey (2009b) aponta para as contribuições de Vigotski para uma compreensão mais ampla do sistema psicológico. Entretanto, considera que Vigotski nunca chegou a desenvolver com profundidade o tema da unidade entre cognição e afeto, sendo este um dos grandes avanços que a teoria da subjetividade, dentro de uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, nos oferece. A partir da categoria de sentido, proposta por Vigotski, tornou-se possível o desenvolvimento da categoria de sentido subjetivo que expressa processos de subjetivação que estão para além da intencionalidade e do sujeito.

Segundo González Rey (2009a), as emoções atuam em uma unidade simbólico emocional, que representam as produções subjetivas dos sujeitos em um determinado contexto. Pensar a aprendizagem em termos de processos de subjetivação nos leva “a considerar a significação de ideias e a reflexão como produções subjetivas, e não apenas como operações lógico-formais do pensamento” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 131). Dessa maneira, considera-se o pensamento como um processo intelectual subjetivamente configurado, o que permite considerar a imaginação, a criação e a emoção de forma integrada, rompendo com a ideia do pensamento como um aspecto puramente cognitivo-intelectual.

No desenvolvimento de pesquisas destinadas a compreender como a aprendizagem escolar funciona, os aspectos operacionais e instrumentais foram definidos por Mitjans Martínez e González Rey (2012) como processos específicos em que as estratégias e ações desenvolvidas pelos estudantes perpassam esse processo.

A consideração do pensamento, como operação, originou-se na concepção de funções psíquicas superiores apontada por Vigotski, e expressou-se nas pesquisas, desenvolvidas por Mitjans Martínez e González Rey (2012), na exploração de alguns processos de pensamento lógico implicados na aprendizagem. Entre eles encontram-se os processos de análise, síntese, generalização, abstração etc.

Os resultados das pesquisas realizadas com estudantes do ensino superior (MARTÍNEZ, 2009; MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012) apontam que as formas de aprendizagem nas quais o aprendiz está implicado emocional e intencionalmente se configuram como processos subjetivos e não meramente resultados de processos cognitivos, volitivos e motivacionais. Os autores enfatizam que, quando o aluno está implicado em seu processo de aprender, a aprendizagem evidencia-se na sua complexidade constitutiva, como processo de produção de sentidos subjetivos e mobilização de configurações subjetivas diversas. Nesse sentido, o que tradicionalmente era considerado como dois processos distintos na aprendizagem escolar, dentro da perspectiva adotada, são abordados a partir da sua unidade constitutiva visando romper com a dicotomia entre subjetivo-operacional. O subjetivo aparece como um elemento constitutivo das próprias estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendizes.

2.3.1 Aprendizagem e subjetividade: revendo papéis

A aprendizagem, a partir do referencial adotado, concede às emoções um lugar central. Reconhece-se a importância dos processos simbólicos para a aprendizagem na sua estreita relação com os processos emocionais. Contudo, a compreensão da emocionalidade como elemento fundamental da aprendizagem vem sendo negligenciado pela comunidade escolar. Concordamos com Neubern (2000) em sua análise crítica sobre a construção do conhecimento em torno das emoções, quando ele pontua como o paradigma simplificador do ocidente não proporcionou uma visão complexa acerca do problema das emoções. Entende-se que o paradigma mecanicista dominante nas ciências humanas impossibilitou o entendimento das emoções enquanto processo constituído subjetivamente ao longo de uma história. O impacto disso no contexto escolar está na recusa do sistema educacional em olhar o aluno não como um mero depositário de conteúdos, mas como sujeito de um processo.

Como já foi mencionado, a aprendizagem é um processo que envolve o aluno em sua condição emocional complexa que está para além de uma mera utilização das funções intelectuais. Para González Rey (2008), as emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não somente com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas em emoções que têm na sua origem uma produção subjetiva de outros espaços da vida que irão emergir no momento em que a aprendizagem ocorre.

No processo de aprendizagem escolar, o desempenho, a motivação e a persistência diante das tarefas escolares, são, segundo González Rey (2012), a expressão de processos simbólicos e emocionais por parte do aprendiz que emergem no momento da aprendizagem, sendo que as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas pelas configurações subjetivas mobilizadas e pelos sentidos subjetivos produzidos perante a tarefa do aprender (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; 2012). González Rey (2009b) elenca algumas consequências de ordem teórica para a compreensão da aprendizagem como processo de sentido:

- O desenvolvimento do aspecto subjetivo-dialógico, em que as emoções passam a ter um lugar importante na definição teórica da aprendizagem;
- A ênfase ao lugar do sujeito que aprende como produtor de pensamento e o caráter singular da aprendizagem;
- A superação das dicotomias dos processos que ocorrem simultaneamente na aprendizagem: social e individual, afetivo e cognitivo;

- O destaque aos processos de comunicação da subjetividade social da escola na qualidade da aprendizagem.

A partir do referencial adotado considera-se que, para compreender a aprendizagem escolar como produção subjetiva, requer enfatizar o conceito de sujeito que aprende como aquele que pensa, sendo capaz de gerar alternativas, sentidos subjetivos e ideias no processo de aprender (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2012). Esse processo exige considerar o aluno não mais como objeto, mas como sujeito da aprendizagem. Paulo Freire (1985, p. 49) já anunciava a crítica à condição de objeto do aluno e sua valorização como sujeito da aprendizagem:

[...] é impossível um estudo sério se quem estuda se coloca frente ao texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, ao qual atribuiria uma força mágica; se, se comporta passivamente, “domesticadamente”, procurando somente memorizar as afirmações do autor [...] Estudar é uma forma de reinventar, de reescrever, tarefa de sujeito e não de objeto.

Para Martinez (2011) Freire, mesmo sem desenvolver teoricamente o conceito de sujeito da aprendizagem, apresenta preocupações claras em relação à condição do aluno como sujeito. Para González Rey (2003, p. 236), o sujeito é definido:

[...] como o indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, condições permanentes de sua expressão vital e social [...] O indivíduo, na qualidade de sujeito define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal.

Reconhecer o aluno como sujeito que aprende, em uma produção permanente de sentidos subjetivos nas situações de aprendizagem, significa legitimar o caráter participativo, reflexivo e ativo do aluno. González Rey (2008) destaca também que o aluno, para tornar-se sujeito de sua aprendizagem, necessita desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e se posicionar de forma crítica e reflexiva em relação a sua aprendizagem, o que irá facilitar construções próprias sobre o conhecimento a ser aprendido. Tal perspectiva repercute na organização do espaço da sala de aula, bem como a consideração da aprendizagem como uma prática dialógica. Parte-se do entendimento de que a escola, como responsável pela transmissão de conteúdos culturalmente organizados, deve favorecer que o aluno se desenvolva enquanto sujeito da aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem não se constitui apenas como processo individual, mas também como social e relacional.

Tunes, Tacca e Martinez (2006) assinalam o papel essencial que é conferido ao outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esses autores ilustram a compreensão da aprendizagem escolar como um processo de natureza social. Para tanto, retomaremos ao conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vigotski, por considerarmos o impacto que este conceito tem no campo educacional, para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Vigotski, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento. Considerando, primeiramente, o nível de desenvolvimento atual, que seria o que hoje já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento próximo, que estaria relacionado àquelas funções que ainda não estão amadurecidas, mas que poderão passar para o nível de desenvolvimento atual. Os níveis de desenvolvimento se definem, respectivamente, pelo que se é capaz de fazer sozinho e com ajuda do outro. Conclui-se que, para se analisar o desenvolvimento psicológico, deve-se levar em conta não apenas o que uma pessoa é capaz de fazer sozinha, mas o que lhe é possível com ajuda de outras pessoas.

Mesmo com as contribuições de Vigotski em relação ao papel que é conferido ao outro no desenvolvimento, González Rey (2013, p. 242) destaca que o aspecto da emocionalidade não chegou a ser contemplado pelo autor, deixando o “adulto como um mediador entre a criança e a tarefa, como um apoio instrumental para o desenvolvimento da tarefa”. Tal perspectiva gerou uma insuficiência na consideração dos processos de comunicação, bem como a desconsideração da qualidade do relacionamento afetivo do outro com a criança.

A desconsideração da comunicação e dos processos sociais implicados no ensino leva também à desconsideração dos processos subjetivos, tanto de natureza social, implicados no macro e no microambiente da escola, como dos processos subjetivos individuais no dos escolares e do professor, que se expressam na especificidade diferenciada de suas infinitas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 243).

Ao introduzir a emocionalidade como um fator essencial para a compreensão dos processos de subjetivação, enfatizamos os avanços da Teoria da Subjetividade. Nessa perspectiva, o “outro” aparece como um momento de produção emocional da pessoa. A emocionalidade emerge na convergência de elementos de sentido constituídos na subjetividade do sujeito em que o outro é visto como um sujeito concreto, historicamente situado na experiência da criança. Nas palavras de González Rey (2004, p. 10), o outro “[...] é significativo no desenvolvimento da pessoa quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado a uma emocionalidade”.

A partir dessa reflexão, considera-se que a ação pedagógica não se constitui como um instrumento, o professor, enquanto responsável pelo desenvolvimento do aluno, assume um papel de colaborador, a partir do momento em que organiza os recursos culturais para promover e inaugurar um tipo de processo qualitativamente diferenciado que emerge a partir da relação estabelecida entre professor e aluno. O professor deve assumir um compromisso consciente e intencional para com o desenvolvimento do educando.

A Teoria da subjetividade confere aos processos de comunicação um espaço especial para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem. O diálogo, segundo González Rey (2008), estimula o envolvimento do aluno e define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão; é o diálogo que permite ao aluno entrar em um caminho que o coloca a assumir posições – processo facilitador da emocionalidade na ação do aprender. A relação dialógica reivindica o caráter criativo e produtivo do sujeito como fonte de produção de sentido. Para Simão (2004), o diálogo se apresenta, na relação professor-aluno, como possibilidade de investigação do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor poderá se aproximar dos processos de significação dos alunos e a partir disso, organizar a sua ação pedagógica, decide quais os tipos de estratégias que serão facilitadoras da aprendizagem do aluno.

Dessa forma, o papel do professor é redimensionado. O professor, atuando como sujeito concreto que participa ativamente no processo de ensino e aprendizagem, se configura como um “outro social” que, para González Rey (2004), só existe inserido em uma sequência histórica de relações, que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter significação no desenvolvimento da criança.

Tacca (2009), ao refletir sobre o papel do professor, destaca a importância deste assumir um lugar de investigador. Uma de suas funções seria a de investigar as produções de sentidos subjetivos do aluno, principalmente daqueles que não avançam no aprender. O professor seria um investigador incansável, para uma compreensão adequada da trama complexa em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento.

A base ou objeto da investigação do professor estará nos sentidos subjetivos produzidos, por que ali, estará a possibilidade de identificar os nexos e formas interfuncionais da unidade cognição afeto. [...] as situações dialógicas, pois somente com base nessas situações em que acontecem perguntas e respostas, que serão abertos os espaços para as expressões do sujeito. Tal procedimento fará emergir indicadores da forma de pensar da criança, pra ser identificado o caminho que ela toma e quais as interposições que a afastam da possibilidade de avanços na aprendizagem (TACCA, 2009, p. 69).

A partir das contribuições da autora, não basta apenas identificar que a criança não consegue realizar uma atividade de matemática ou ter a compreensão de um texto. O importante é identificar por que o aluno não consegue fazer isso, tendo em vista que é essa a condição para fornecer a ele a ajuda específica que o fará resolver a situação imediata, criando a possibilidade dele construir autonomia para situações futuras. Esse é o fato que caracteriza o salto qualitativo na aprendizagem.

Para se pensar as relações professor-aluno, autores como Bohoslavsky (1997) aponta considerações relevantes. O autor salienta a desconstrução de um ensino baseado a partir de uma relação verticalizada entre professor e aluno. E ainda, tal vínculo deveria ser substituído por uma relação de cooperação. O motor da aprendizagem deveria ser tomado em seu sentido etimológico com um “estar - entre”, colocando o conhecimento não atrás do processo educativo, mas sim no centro, em que o objeto a ser aprendido estaria entre os que ensinam e os que aprendem.

Com isso, vê-se a importância de se considerar a dimensão relacional do processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno estão intensamente envolvidos influenciando um ao outro de forma recíproca. Dessa forma, podemos analisar as dificuldades de aprendizagem também a partir de um viés relacional. Essa mudança pode contribuir muito para uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem, o que, conseqüentemente, exigiria que se retirasse o foco do aluno e direcionasse o olhar para outras dimensões que também fazem parte do problema do não aprender. Marinho-Araújo e Neves (2006, p. 164) enfatizam a impossibilidade de se buscar o entendimento das dificuldades de aprendizagem olhando somente para aquilo que o aprendiz não tem, conforme se segue:

O professor – enquanto aquele que ensina – e o aluno – enquanto quem aprende – são pessoas que interagem. E, ao interagirem, constroem um terceiro elemento, que surge a partir dessa relação: o processo de ensino e aprendizagem. Tentativas de dissecar este processo e localizar em um componente a dificuldade ou o problema mascaram a compreensão o fenômeno real e concreto, que é relacional. A dificuldade de aprendizagem em si, isolada no sujeito e descontextualizada da relação não pode ser considerada como o fato real e concreto a ser trabalhado.

Segundo González Rey (2004, p.7), torna-se necessário compreender o “[...] outro como um espaço social complexo, momento de uma subjetividade social que se delimita como campo simbólico e de sentido, e dentro do qual o sujeito concreto precisa encontrar consigo mesmo”. A relação professor-aluno deve ser personalizada, na qual o educando deve sentir que ocupa um lugar específico, que é acolhido no seu universo, podendo confiar nela para se expressar (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 1989).

Nessa perspectiva, o conceito de subjetividade social nos ajuda a compreender a complexa dinâmica entre o social e o individual, assim como e os sentidos subjetivos que emergem a partir de uma experiência relacional. A subjetividade social é compreendida, por González Rey (2005a), dentro de sentidos subjetivos compartilhados no âmbito social. A subjetividade social é capaz de integrar produções subjetivas que se articulam nos diferentes níveis da vida social e se expressam de maneira muito diferenciada em cada sujeito concreto. Ao refletir acerca da subjetividade social e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, Tacca (2004, p. 107) assinala:

Essa marca teórica nos apoia para a consideração da importância dos processos de ensino-aprendizagem como espaço relacional. Um grupo de alunos com seu professor está mergulhado e inundado em diferentes tipos de dimensões interativas. Deve desempenhar as funções inerentes aos papéis que lhe são reservados na instituição escola, mas está em contínuas significações no contexto intersubjetivo.

Para uma melhor compreensão da subjetividade social na escola, Martinez (2008) aponta que a subjetividade social está integrada por significados e sentidos diversos. A autora destaca o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar e ao aprender. Por meio de uma compreensão da subjetividade social podemos entender quais as representações dos professores em relação à dificuldade de aprendizagem do aluno e de que forma elas podem afetar o processo de ensino-aprendizagem. As representações acerca das dificuldades de aprendizagem irão fazer parte da configuração de elementos subjetivos de um espaço social complexo como a escola. Destacamos que a subjetividade social da escola está permeada pela subjetividade social de outros espaços sociais. Dessa forma, a subjetividade social de uma escola específica expressa sentidos e significados oriundos da sociedade de uma forma mais ampla, como a família, a religião e outros espaços institucionais.

Destacamos, ainda, que a escola, na sua dimensão reprodutiva (CAMPOLINA; MARTINEZ, 2011), não vem contribuindo para formação de um espaço que favoreça a emergência do aluno enquanto sujeito da aprendizagem. A escola vem seguindo um modelo conservador e não acompanha as mudanças oriundas de um processo de globalização cada vez mais acelerado. Paralisada no tempo, a escola ainda toma como fundamento estratégias mecânicas de aprendizagem baseadas em uma lógica reprodutiva do conhecimento. Considera-se que a escolarização não tem sido capaz de promover o desenvolvimento do aluno no que se refere à aprendizagem dos conteúdos escolares, o que contribui para a emergência das dificuldades de aprendizagem. A ênfase sobre o desempenho e resultados

acabou por desconsiderar o processo de aprendizagem, tendo como base avaliativa o resultado de uma prova.

Para finalizarmos, enfatizamos que a relação sujeito-conhecimento é marcada pelo entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos. Além disso, também chamamos a atenção para a consideração das práticas pedagógicas como um aspecto relacional em que a emocionalidade dos sujeitos envolvidos também se fazem presente. A perspectiva histórico-cultural demonstra a importância do papel do outro para o desenvolvimento humano, as contribuições da teoria da subjetividade enfatizam a emocionalidade na relação professor-aluno a partir das produções de sentidos subjetivos dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, considera-se que, no processo de produção de conhecimento, o outro possui grande importância na colaboração da relação do sujeito que aprende e o conhecimento culturalmente organizado, os quais vão ganhando sentido e significado para cada aluno concreto.

No que se refere à sala de aula, este ambiente se configura como um espaço relacional dialógico, não podendo estar centrado exclusivamente na exposição do professor. Nesse espaço, os alunos vivenciam experiências de natureza afetiva que serão configurados subjetivamente estabelecendo uma relação recíproca com o conhecimento a ser aprendido. Para González Rey (2009a), pensar a organização do espaço da escola como um espaço dialógico com desdobramentos diversos rompe com a ideia de intervenções e atividades em uma única direção por parte do professor e dos demais programas educacionais. Dessa forma, torna-se necessário repensar o papel dos aspectos sociais das diferentes atividades educativas, bem como a consideração das diferentes formas de organização subjetiva das crianças no processo de aprender.

A partir dessas considerações, propomos a despatologização das dificuldades de aprendizagem e sua análise como produção subjetiva associada ao desenvolvimento do aluno perante o processo de aprender. Dessa forma, passamos a compreender que a dificuldade não surge comprometida apenas a uma função cognitivo-intelectual, mas que está relacionada a um tipo de produção subjetiva por parte do sujeito que não se desvincula dos espaços sociais do qual ele participa. Dessa forma, a criança que possui uma dificuldade na escola não pode ser entendida somente nos aspectos cognitivos comprometidos na aprendizagem, mas deve ser percebida na configuração subjetiva que envolve os espaços históricos e atuais, bem como as relações que esta estabelece no ambiente escolar, essa configuração como apresenta González Rey (2007) é responsável pela produção de sentidos subjetivos capazes de paralisar as possibilidades de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

O estudo proposto referenda-se na compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem a partir de uma perspectiva histórico-cultural, o que nos leva a adotar os princípios epistemológicos e metodológicos que orientam o estudo da subjetividade em conformidade com a Teoria da Subjetividade. Segundo González Rey (2003), as especificidades que contemplam a subjetividade implicada nos processos educativos requerem um posicionamento diferenciado em relação à pesquisa. Para tanto, consideram a complexidade e a singularidade dos sentidos subjetivos envolvidos na expressão tanto dos processos de aprendizagem quanto na criatividade; expressões estas que devem ser compreendidos no contexto em que são produzidas, por meio das manifestações concretas dos sujeitos, nos espaços sociais. Outra consideração diferenciada é a de que a estrutura dinâmica das configurações subjetivas nos desafiam a chegar aos seus núcleos mais estáveis, o que nos impõe a necessidade de aprofundamento na trajetória individual dos sujeitos estudados. Assim procedendo, deve-se estar atento para o fato de que cada configuração subjetiva pode estar associada a experiências ou campos de expressão referentes a diferentes espaços da vida social.

Com base nesses pressupostos, a pesquisa aqui proposta aborda um tema que transita entre os campos de conhecimento da Psicologia e da Educação. O estudo dos elementos subjetivos envolvidos nos processos de aprendizagem escolar requer uma opção epistemológica que se proponha a compreender a complexidade desse fenômeno em uma perspectiva mais ampla, que considere as especificidades e contradições do contexto educacional e dos sujeitos envolvidos.

3.1 Epistemologia Qualitativa

A aproximação metodológica assumida neste estudo apoia-se na Epistemologia Qualitativa conforme definida por (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005b). Esta concepção epistemológica pretende compreender as particularidades qualitativas do estudo da subjetividade, dimensão que havia sido ignorada no curso do desenvolvimento das ciências humanas e sociais. Para resgatar tal dimensão, foi necessário fazer uma desconstrução dos ideais positivistas fortemente enraizados no fazer científico, cuja maior expressão foi modelo quantitativo, empírico, descritivo e instrumentalista. Essa visão caracterizou-se por um

modelo de ciência pouco reflexivo no que se refere à produção teórica acerca da informação coletada (GONZÁLEZ REY, 2005c).

Recuperar o aspecto reflexivo no fazer científico torna-se uma dimensão necessária para a elaboração de um conhecimento que tem como pretensão superar o ranço positivista de caráter instrumentalista. Essa visão positivista intenta neutralizar as interferências entre pesquisador e objeto de pesquisa, uma concepção que ainda predomina na pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Para superar esse paradigma, González Rey (2005c, p. 3) defende que:

Sem uma revisão epistemológica, corremos esse risco, como de fato vem ocorrendo até hoje, de manter uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa ao legitimar o qualitativo por meio de instrumentos utilizados na pesquisa, e não pelos processos que caracterizam a produção de conhecimento.

A Epistemologia Qualitativa surge das inquietações do pesquisador em relação ao fazer científico em ciências sociais, e inaugura uma nova perspectiva metodológica apropriada ao estudo dos processos subjetivos, os quais, a nosso ver, não são passíveis de quantificação; e muito menos de haver neutralidade quanto aspectos relacionais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As ideias positivistas também causaram impacto no campo das pesquisas em educação: historicamente, a aprendizagem era conceituada em categorias do intelecto, passíveis de quantificação; e a cognição era vista dentro de uma perspectiva mais instrumentalista, focada nos métodos de ensino. O aluno – em sua condição de sujeito que aprende – e a sala de aula como um espaço relacional eram desqualificados nas pesquisas sobre o tema. Isso porque não existiam alternativas epistemológicas que apoiassem sua inclusão na pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005c).

Assim, como aponta Cardinalli (2006) o estudo dos processos e das formas subjetivas de organização no campo da educação requer uma epistemologia e metodologia específicas, que vão ao encontro dos princípios fundamentais da epistemologia de González Rey. Nesse sentido, este estudo assume um caráter qualitativo, fundamentado na Epistemologia Qualitativa, que se caracteriza, entre outros aspectos, por conceber o processo de conhecimento como processo construtivo-interpretativo, no qual o singular constitui um momento fundamental nos desdobramentos da construção do conhecimento e, por fim, a dimensão dialógica como caráter interativo do processo de produção do conhecimento.

Ao enfatizar o caráter construtivo-interpretativo, González Rey (2005c) busca romper com a dicotomia entre o empírico e o teórico, o qual, ao atribuir ao teórico um espaço essencial na construção do conhecimento, enfatiza que o momento empírico não assume um caráter secundário na pesquisa. O que existe é a compreensão desses dois momentos como inseparáveis do processo de construção do conhecimento. É nesse sentido que Morin (2004) aponta que as ideias científicas não procedem da simples observação dos fatos, mas sim da especulação que deve ir para além da observação, e que, de agora em diante, o conceito de teoria deve integrar, em sua definição, as condições experimentais de sua realização.

O processo construtivo-interpretativo se configura dinamicamente no decorrer da pesquisa; portanto, as estratégias empregadas e os instrumentos não constituem uma definição rígida; em vez disso, são definidos pelo curso das informações e pelas necessidades que surgem progressivamente (GONZÁLEZ REY, 2002). Dessa forma, a teoria não possui uma natureza estática, em que o pesquisador adota métodos que lhe garantam a possibilidade de previsão e controle das variáveis estudadas. Essa seria uma postura de conforto, isto é, de não querer correr riscos que possam invalidar a sua pesquisa. Diversamente dessa posição teórico-metodológica, na concepção epistemológica assumida nesta pesquisa, ideias e conceitos empíricos não se opõem; pelo contrário, compreende-se que a teoria e o empírico se articulam constantemente, com o pesquisador assumindo um papel ativo na construção do saber. Nesse sentido, de acordo com o autor,

O momento empírico é fonte de novos fenômenos, que com frequência conduzem, a contradições com as formulações de que dispõe o pesquisador para conceituá-los. Essas contradições favorecem o desenvolvimento da teoria, pois a confrontação leva o pesquisador a postular categoriais e suposições enriquecedoras daquela (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 63).

Uma das tendências deixadas de herança pelo modelo positivista tradicional é a dificuldade apresentada pelos pesquisadores de ultrapassarem o caráter descritivo da informação direta e intencionalmente expressada pelos participantes da pesquisa. Na busca de novas possibilidades que pudessem ir ao encontro do estudo de elementos não quantificáveis, característico do estudo da subjetividade humana é que o conceito de indicador foi introduzido para “visualizar, por via indireta, informações ocultas aos sujeitos que estão sendo estudados” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 125). Além disso, o uso de indicadores permite ao pesquisador levantar hipóteses no decorrer da pesquisa. O indicador não se caracteriza por uma finalidade descritiva, e nem pela relação direta com os elementos tomados em separado, mas ganha significado pela relação que o pesquisador é capaz de estabelecer juntamente com

outros elementos identificados por meio de outros instrumentos utilizados. Trata-se, então, de “uma produção própria do pesquisador em relação ao problema concreto que está estudando, no qual podem aparecer desafios que estendam a significação do modelo em seu valor teórico” (GONZÁLEZ, 2005c, p. 104).

Esse processo flexível e dinâmico feito pelo pesquisador no curso da pesquisa é a característica fundamental do princípio construtivo-interpretativo, denominado por González Rey de lógica configuracional. A lógica configuracional não é pré-determinada nem linear, pois se constitui nas diversas possibilidades que vão surgindo no decorrer da pesquisa. Nessa perspectiva, os imprevistos e as contradições são elementos importantíssimos que vão tomando forma dentro de uma lógica que não tem a pretensão de ser lógica no seu sentido estrito. Nas palavras do autor, a lógica configuracional.

[...] realmente ‘não é lógica’, é a organização de um processo construtivo-interpretativo que acontece no curso da própria pesquisa [...]. A intenção ao elaborarmos esse conceito foi a de destacar um processo construtivo do pesquisador imerso no campo, que está além das sequências lógicas pautadas desde a indução e a dedução (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 123).

O processo de construção da informação a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativo é um processo hipotético, que se constitui por meio da articulação entre os indicadores e das reflexões produzidas pelo pesquisador. Sua legitimação se dá pela qualidade da produção realizada a partir dessa articulação. Assim como expressa González Rey (2005c), a legitimação do conhecimento é fundamentalmente processual e está sempre envolvida com um modelo teórico em desenvolvimento que seja capaz de abrir novas possibilidades teóricas ao que está sendo estudado.

Outro princípio fundamental da Epistemologia Qualitativa relaciona-se com a valorização do singular como fonte legítima do conhecimento. Existe uma tradição nas ciências humanas e sociais – e na Psicologia isso não se fez diferente – de se legitimar o conhecimento por vias meramente instrumentais, o que impossibilitou um estudo mais profundo acerca da subjetividade humana. A subjetividade se institui como um sistema heterogêneo e complexo, tanto no nível individual quanto no social, sendo marcada pela história de vida dos sujeitos em um contexto histórico específico. Diante disso, cabe ao pesquisador compreender como determinados aspectos da vida social se constituem subjetivamente por cada indivíduo no seu processo de desenvolvimento. González Rey (2005c, p. 11) enfatiza que:

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através de um modelo teórico que o pesquisador vai desenvolver no curso da pesquisa. A informação ou as ideias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa.

Partimos da ideia de que, no contexto educacional, o pesquisador interessado no estudo de alunos com dificuldades de aprendizagem deve estar atento ao movimento dos aspectos singulares e subjetivos envolvidos nesse processo; e que embora, ocultos ou desqualificados pelo profissional da educação, tais movimentos se fazem presentes, comprometendo ou envolvendo os alunos no seu processo de aprendizagem escolar.

E, por fim, o terceiro princípio geral da Epistemologia Qualitativa é a compreensão da pesquisa como um processo de comunicação dialógico. Considera-se a comunicação uma via privilegiada para adentrar ao universo subjetivo dos sujeitos estudados. Será por meio dela que os participantes irão se envolver no processo de pesquisa sendo capazes de se posicionarem frente às questões propostas pelo pesquisador; e de apresentarem as suas próprias demandas em relação ao processo de pesquisa. Diante disso, torna-se fundamental a construção de um ambiente que favoreça o envolvimento dos participantes, um espaço em que os sujeitos possam ser acolhidos e valorizados nas suas expressões, o que é extremamente importante na pesquisa com crianças.

A dimensão interativa do processo de produção do conhecimento ocorre, necessariamente, pela especificidade de nosso objeto de estudo. González Rey (2005c), ao refletir sobre a condição de sujeito, considera este como um ser interativo, motivado e intencional, sendo capaz de adotar um posicionamento frente às tarefas que enfrenta. Nesse sentido, considera-se que a comunicação é perpassada por uma emocionalidade, capaz de envolver o sujeito na sua expressão no processo comunicativo da pesquisa. Dessa forma, compreende-se a comunicação como a via pela qual os “participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 14).

3.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, que funciona sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). A escola, inaugurada em 16 de agosto de 1961, foi criada para atender alunos residentes na comunidade local; nos dias

atuais, recebe alunos de diversas cidades do Distrito Federal e Entorno. A instituição de ensino atende 209 crianças de faixa etária de 6 a 11 anos, correspondente ao Bloco I e II do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental I.

Aos alunos têm sido ofertados conhecimentos que se encontram nos conteúdos das artes, as ciências, da Educação Física, História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, numa perspectiva de que a alfabetização ou letramento e ludicidade constituam o eixo integrador do currículo em movimento que é adotado.

No tocante às questões metodológicas, o conjunto de conhecimentos oferecidos pela psicogênese da língua escrita e pelos escritos de Wallon, Vigotski e de Piaget dão a base ao professor para a compreensão da aprendizagem, bem como a orientação das práticas pedagógicas.

A escola recebe 24 crianças que merecem adequação na constituição das turmas em que estão inseridas. Elas estão distribuídas de acordo com os seus diagnósticos, enquadráveis na Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento de Doenças (CID), com base em laudos médicos, nos critérios apontados a seguir:

- Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) – 3 alunos;
- Deficiência auditiva – 6 alunos;
- Deficiências Múltiplas (DMU) – 1 aluno;
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) – 6 alunos;
- Desordem do Processamento Auditivo Central (DPAC) – 1 aluno;
- Transtorno de Conduta (TC) – 1 aluno;

A escola dispõe de computadores em bom estado; possui jogos didáticos de Matemática, Geografia e Ciências, entre outros, utilizados para o enriquecimento das aulas pelos professores, visando à melhoria no aprendizado dos alunos. Além dos recursos já citados, são realizadas, também, oficinas, palestras e outros eventos realizados dentro do ambiente escolar.

3.3 Construção do cenário de pesquisa

Considera-se que o cenário de pesquisa representa uma ação criativa do pesquisador, sendo um dos diversos espaços em que se desenvolvem os diferentes instrumentos da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005c). É um espaço relacional entre os sujeitos envolvidos que

compõem o cenário da pesquisa. Destaca-se a importância da construção desse momento, pois a qualidade de sua constituição será favorecedora de outros momentos da pesquisa. Isso se torna possível, pois se entende que a epistemologia adotada compreende a pesquisa como um processo de comunicação dialógico, em que a relação entre pesquisador e participantes se torna a base para a construção do conhecimento.

O cenário de pesquisa, como espaço social, está orientado para promover o envolvimento dos participantes no estudo. É neste momento que os envolvidos tomarão a decisão de participarem. Os participantes poderão encontrar na figura do pesquisador uma pessoa que transmita confiança e, principalmente, sintam-se confortáveis para expor conteúdos considerados íntimos para os participantes, ao passo que o pesquisador poderá se familiarizar com os envolvidos e com o contexto em que a pesquisa irá se desenvolver (GONZÁLEZ REY, 2005c).

Outro aspecto interessante na proposta adotada é o de que, no interior do campo que se definem os diferentes momentos da pesquisa, constitui-se “uma processualidade impossível de ser controlada por nenhum tipo *a priori*” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 80). Dessa forma, todas as decisões metodológicas tomadas no decorrer da pesquisa podem ser redefinidas devido às especificidades e necessidades de cada momento, o que enriquece ainda mais o modelo teórico em desenvolvimento. O cenário de pesquisa não é estático, mas algo em constante movimento, organizado mediante relações capazes envolver emocionalmente aqueles envolvidos no processo.

3.4 Participantes

A seleção leva em conta que o fórum de análise diz respeito à compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de produção intelectual de crianças do ensino fundamental das séries iniciais que apresentam dificuldades de aprendizagem na aquisição dos conteúdos escolares. Foram selecionados como participantes da pesquisa duas crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares.

Dessa forma, como aponta González Rey (2005c), os sujeitos selecionados devem constituir uma via essencial para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento do modelo teórico em construção. Esses sujeitos devem ser capazes de prover informações relevantes, e singulares para o problema estudado.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, foi solicitada a autorização dos respectivos pais ou responsáveis e, após a assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), foi dado início ao processo de coleta de informações juntamente com as crianças selecionadas.

3.5 Instrumentos

De acordo com a perspectiva metodológica adotada, o instrumento se define por ser toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005c). Nesse sentido, o instrumento compõe uma natureza dinâmica, comunicativa e relacional que permite ao sujeito pesquisado expressar-se a partir do lugar que ele ocupa. O instrumento deve facilitar a expressão dos sujeitos envolvidos, e não apenas uma obtenção de resposta por meio do estímulo produzido pelo pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa que busca compreender os sentidos subjetivos e a forma como se organizam, nas configurações subjetivas de crianças consideradas com dificuldades de aprendizagem, em seus processos de produção intelectual, mantivemos atenção à escolha desses instrumentos e ao movimento feito pelas crianças diante de tais escolhas. O propósito inicial era o de que o instrumento permitisse às crianças irem além dos seus sistemas discursivos, envolvendo-as emocionalmente no momento de interação, para facilitar a expressão de sentidos subjetivos. Diante dessa dinâmica, foi necessário propor momentos em que as crianças pudessem se confrontar com situações de aprendizagem dos conteúdos escolares, o que favoreceu a compreensão da forma como cada aluno se expressava em suas ações concretas de produção intelectual. Além dos momentos individuais com cada criança, foram realizadas observações em sala de aula, e nos outros espaços em que a criança transita dentro da escola – recreio, momento do lanche entre outros. Foram priorizados, também, momentos conversacionais com pais, professores e coordenadores e análise documental.

É importante enfatizar que o uso dos instrumentos propostos se relacionou de forma estreita com os objetivos do trabalho, permitindo-nos avançar sobre o conhecimento dos modelos subjetivos de produção intelectual em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar. Os instrumentos utilizados na presente pesquisa foram: sistemas conversacionais; entrevistas com os pais ou responsáveis; entrevistas com os professores e a equipe pedagógica; observações; elaboração de desenhos; resolução de tarefas relacionadas

aos conteúdos escolares; redação “A escola dos meus sonhos”; análise documental; complemento de frases; jogo dos sentimentos e situações de conflito.

3.5.1 Sistemas conversacionais

Os sistemas conversacionais permitem uma ruptura com a epistemologia estímulo-resposta, em que o pesquisador se transfere da posição hierárquica em relação ao pesquisado para integrar-se a um espaço de dialógico de comunicação. A conversação permite a implicação dos sujeitos no processo de pesquisa, e a possibilidade de expressarem seus desejos e necessidades em relação ao tema. A prática conversacional permite a emergências de sentidos subjetivos a partir das tensões que surgem no decorrer do processo de comunicação. González Rey (2005c) enfatiza que a conversação é um processo ativo que se estabelece entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, em uma dinâmica processual da relação com o outro, sendo considerado um momento permanente da pesquisa e se orienta para superar o caráter instrumental que caracteriza o uso da entrevista pela psicologia em detrimento do seu valor como processo relacional. Este espaço relacional entre pesquisador e pesquisado é denominado de dinâmica conversacional. As dinâmicas conversacionais serão realizadas com os professores, equipe pedagógica, com pais e alunos.

3.5.1.1 Entrevistas com os pais ou responsáveis

Considerando que as famílias e outros responsáveis assumem um papel importante no desenvolvimento das crianças, foram realizados encontros conversacionais com a finalidade de buscar elementos relevantes que pudessem contribuir para a compreensão do fenômeno estudado. O intuito foi o de conhecer um pouco da história de vida das crianças, momentos importantes do seu desenvolvimento e a percepção que eles têm do processo de aprendizagem das crianças. Pretendeu-se também, com esses momentos, observar os tipos de discursos produzidos por pais e outros responsáveis que pudessem influenciar nos sentidos produzidos pelas crianças.

3.5.1.2 Entrevistas com os professores e a equipe pedagógica

As entrevistas com os professores tiveram por objetivo identificar quais seriam os possíveis participantes da pesquisa. Além disso, por meio das conversações realizadas foi possível ter acesso às representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem de seus alunos e de como essas representações se relacionavam com o processo de ensino e aprendizagem.

3.5.1.3 Observações

A observação tem sido amplamente utilizada em pesquisas qualitativas devido, entre outros aspectos, à consideração do contexto e de seu valor para a geração de informação sobre comportamentos não intencionais dos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999). Considera-se que a observação permite acompanhar as experiências e compreender como os sujeitos se relacionam com uma determinada realidade por meio de suas ações. A observação foi selecionada neste trabalho devido à possibilidade de se captar uma variedade de situações para as quais não se teria acesso somente por meio de ações intencionais dos sujeitos. Com as observações, buscou-se identificar justamente as ações não intencionais, aquilo que, usualmente, foge da capacidade de racionalização verbal dos sujeitos. As informações oriundas dos momentos de observação foram confrontadas com as informações provenientes de outros instrumentos.

Durante a pesquisa, foram realizadas observações dos alunos, em sala de aula; nos momentos de atividades não dirigidas, como o recreio, no pátio da escola; e, nos intervalos, nas salas dos professores. No presente estudo, a observação foi utilizada como mais um recurso que nos permitiu perceber também como os sujeitos envolvidos se relacionam entre si, ou seja, contribuiu para perceber a qualidade das relações professor-aluno, aluno-aluno; e também para verificar quais eram os conflitos que emergem nessas relações e como impactam o processo de aprendizagem dos alunos.

3.5.1.4 Elaboração de desenhos

A partir da elaboração de desenhos livres realizados pelas crianças, observamos elementos que nos permitiram elaborar hipóteses sobre as formas dos alunos se relacionavam com diversas esferas da vida pessoal. Levou-se em conta que o desenho constitui uma possibilidade de gerar sentidos subjetivos de forma diferente da palavra, que podem estar relacionados às diversas áreas da vida da criança, que pudessem vir a aparecer nos desenhos e que tivessem relevância na criação de modelos explicativos sobre os processos subjetivos da criança no processo de aprender. A elaboração dos desenhos foi associada aos processos conversacionais sobre o que foi produzido. Por isso, foi proposto às crianças que elas explicassem seus desenhos. Nessa dinâmica, observou-se a capacidade de reflexão da criança sobre o que estava sendo proposto, bem como a expressão de sentidos subjetivos que emergiram no decorrer da atividade e que se relacionavam com o seu processo de aprendizagem escolar.

3.5.1.5 Resolução de tarefas relacionadas aos conteúdos escolares

Foram elaboradas atividades de diferentes graus de dificuldades associados aos processos de compreensão envolvendo a produção da escrita e a leitura. Com estes instrumentos, pretendeu-se compreender mais sobre os processos e estratégias utilizadas pela criança na leitura e na escrita e também buscou-se uma compreensão da dimensão subjetiva envolvida nesse processo. Procurei, com isso, refletir sobre a produção de sentidos subjetivos envolvidos no posicionamento dos participantes frente ao processo de aprender. Durante a realização das tarefas criou-se um espaço de reflexão junto com a criança e discutimos sobre as dificuldades que foram surgindo durante a realização das tarefas. O propósito era que a criança fosse capaz de expressar sobre os seus sentimentos frente à atividade proposta.

3.5.1.6 Redação – “A escola dos meus sonhos”

A redação, chamada de composição escrita por González Rey e Martínez (1989), vem sendo utilizada por estes autores para o estudo da personalidade. Segundo os autores, a redação “[...] tem a vantagem de seu caráter ser totalmente aberto, o que permite ter uma informação individualizada, portadora de múltiplos indicadores relevantes” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 1989, p. 94).

Na pesquisa, o uso desse instrumento foi interessante por ter resultado registro autoral escrito, oportunidade em que expressão de cada um dos sujeitos foi potencializada. Exatamente por sua natureza aberta, possibilitou a produção de informações dos sujeitos; e também permitiu-me avaliar a elaboração do que foi expresso, isto é, os discursos efetivos, além da intencionalidade e do controle do sujeito envolvido na pesquisa.

3.5.1.7 Análise documental

Foi realizada a partir de alguns documentos escritos, que complementaram as informações sobre as crianças pesquisadas. A análise de documentos se tornou um instrumento bastante enriquecedor para esta pesquisa – que se insere na tradição das pesquisas qualitativas –, pois, a partir das análises realizadas, surgiram informações que reforçaram ou contrariariam as informações advindas de outros instrumentos. Na pesquisa em questão, os documentos utilizados como fonte de informação visaram a conferir sentido ao objeto de estudo, bem como a elucidar indicadores provenientes de outros instrumentos. A análise de documentos nos permitiu, também, vislumbrar um panorama mais amplo sobre a história de vida do aluno e seu desenvolvimento escolar. Foram analisados os seguintes documentos: a) Pasta do aluno – Conjunto de documentos de uso da secretaria da escola, que contém a história escolar do aluno, documentos pessoais, relatórios de aprendizagem, encaminhamentos e diagnósticos de profissionais de outras áreas; b) Caderno do aluno; c) Análise do Projeto Político Pedagógico; Relatório do aluno – realizado pelos professores ao final de cada bimestre e contém informações sobre o desempenho escolar do aluno naquele bimestre.

3.5.1.8 Complemento de frases

Utilizei esse instrumento como indutor breve de um processo a ser completado pelos sujeitos de pesquisa. Na presente pesquisa, foi utilizada uma versão adaptada para crianças, contendo 17 frases. O registro dessas respostas, em que os participantes enfrentaram um novo canal de expressão escrita, levou-me a confirmar ou descartar algumas das hipóteses formuladas sobre a natureza da dificuldade das crianças.

3.5.1.9 Jogo dos sentimentos

Instrumento criado por Cardinalli (2006), que consiste em que os participantes correlacionem diversas situações a um tipo ou mais de sentimentos. Tal atividade possibilitou observar como a criança configura os espaços da família, da escola, e de que formas esses se relacionam à sua emocionalidade. O instrumento teve por objetivo levantar indicadores relacionados à produção de sentidos subjetivos nos diversos espaços em que a criança ocupa. Com esse instrumento as crianças puderam expressar sentimentos que não expressavam por meio de perguntas diretas. O instrumento foi adaptado, sendo feito em forma de fichas ilustradas.

3.5.1.10 Situações de conflito

Este instrumento, desenvolvido pela pesquisadora, consiste em um tipo de indutor indireto, amplo e flexível. O instrumento teve por objetivo investigar os sentidos subjetivos dos participantes a partir de situações significativas no contexto escolar e familiar. Trata-se de um instrumento que buscou o envolvimento do sentido subjetivo a partir do exercício reflexivo da criança acerca de uma situação de conflito. Foram criadas 10 situações fictícias em que a criança deveria posicionar-se frente uma determinada situação. Além do posicionamento, a criança deveria indicar que tipo de emocionalidade era gerada em cada situação.

No quadro seguinte, explicitam-se os instrumentos utilizados com cada participante.

Quadro 1 – Instrumentos com cada participante.

Instrumentos	Alunos	
	Michael	Alan
Elaboração de desenhos		X
Resolução de tarefas relacionadas aos conteúdos escolares	X	X
Redação – “A escola dos meus sonhos”		X
Complemento de frases		X
Jogo dos sentimentos	X	X
Situações de conflito		X

3.5.1.11 Análise e construção da informação

O trabalho de construção e análise das informações ocorreu no decorrer do processo da pesquisa, em cada um dos diferentes momentos. A análise do material empírico esteve longe de buscar uma verdade universal sobre as dificuldades de aprendizagem dos participantes selecionados. Nesse sentido, buscou-se o desenvolvimento de modelos teóricos sobre as informações produzidas que possibilitassem a compreensão da dimensão subjetiva dos processos de produção intelectual de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares.

As informações foram analisadas de forma simultânea no curso da pesquisa, o que caracteriza o momento empírico como indissociável do processo de geração de ideias. Desde o percurso estabelecido no decorrer da pesquisa, foram levantadas hipóteses de acordo com o desenvolvimento singular das crianças envolvidas no trabalho. As informações levantadas se constituíram como verdadeiras sínteses teóricas que em seu processo adquiriram formas diversas de análise. A complexidade do objeto estudado se expressou no confronto entre o momento empírico e as informações levantadas, caracterizada pela contradição existente entre estes dois momentos.

A análise dos processos de produção intelectual das crianças estudadas teve por base as categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva, o que nos permitiu uma representação da realidade estudada. Tal representação se configurou a partir da elaboração de um modelo teórico em constante desenvolvimento abrindo novas zonas de sentido sobre o problema estudado. Isso porque, neste modelo teórico-metodológico, a relação estabelecida entre o intelecto e os conteúdos simbólicos emocionais só pode ser construída a partir da análise minuciosa de cada caso singular.

O processo de construção da informação não partiu de uma definição apriorística sobre o objeto estudado, mas se direcionou de maneira aberta e flexível no desenvolvimento de uma lógica que não é linear nem pré-determinada. A construção dos modelos teóricos apresentados se organizou dentro de uma lógica configuracional que esteve orientada pelo olhar da pesquisadora e o seu envolvimento ativo nos desdobramentos dos diversos momentos do processo de pesquisa. A partir da análise das informações produzidas no curso da pesquisa foram levantados diversos indicadores que nortearam o desenvolvimento permanente de hipóteses dentro de um modelo de produções de informações. Em conformidade com os princípios que orientam o processo construtivo-interpretativo, buscou-se analisar as expressões dos participantes na sua processualidade, significando-as de acordo com o

problema de pesquisa e os objetivos levantados. A seguir serão apresentados as informações produzidas referentes à análise de dois estudos de caso.

3.5.1.11.1 Caso Alan (10 anos)

a) Características gerais do participante

Alan ingressou no quarto ano na escola onde a pesquisa esta sendo realizada. Atualmente, encontra-se no quinto ano. Foi encaminhado ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem por aspectos comportamentais e baixo rendimento escolar. Segundo as informações do relatório psicopedagógico, o aluno apresentava potencial cognitivo médio superior, quando comparado ao grupo de sua faixa etária; contudo demonstrava grandes dificuldades no campo atencional.

Aos oito anos de idade Alan foi diagnosticado como tendo Transtorno de Hiperatividade e Déficit de Atenção (TDAH), tendo como indicação médica o uso do Metilfenidato. Entretanto, a família, por motivos pessoais, optou por não oferecer a medicação à criança. Decidiu-se, então, por realizar acompanhamento psicopedagógico e terapia infantil, atividades que Alan costumava frequentar semanalmente. Contudo, segundo informações passadas pela mãe, devido a questões de comportamento e falta de engajamento da criança no atendimento psicopedagógico, a terapeuta optou por interromper temporariamente os atendimentos.

Meu encontro com Alan se deu no início de 2014, quando retorno à escola após o período de férias escolares. A professora de Alan foi uma das poucas da instituição que concordou em me receber como pesquisadora em sua sala de aula. Essa docente, logo de início, demonstrou disponibilidade para colaborar com a pesquisa, e me sinalizou alguns possíveis participantes.

A dinâmica da sala me chamou atenção. É uma turma com 23 alunos, em que a idade das crianças gira em torno de 9 e 10 anos. A classe é bastante tranquila e participativa, sendo que os alunos chegam a disputar entre eles quem responderá primeiro às perguntas da professora. Esta praticamente não chama atenção dos alunos por problemas de comportamento, e quando isso acontece, busca propor uma reflexão com as crianças sobre o que está acontecendo.

Diante desse contexto, Alan me despertou a curiosidade por seu comportamento inquieto, agitado; e também pela falta de interesse pelas atividades propostas pela professora. Enquanto outras crianças participavam das atividades propostas, Alan não se envolvia. Na maioria das vezes, nem chegava a abrir o livro ou caderno de uma atividade específica.

O aluno se sentava no centro da sala de aula, mas se posicionava na cadeira de lado ou de costas para o quadro. Durante alguns dias de observação, mantive meus olhares para Alan. Durante as atividades de sala, percebi que o aluno voltava a sua atenção para outras coisas, como: picotar borracha, pintar os dedos de canetinha, mexer no celular e fazer piadas com as meninas. O aluno costumava sair para ir ao banheiro; e chegava passar 20 minutos fora de sala de aula. O relacionamento de Alan com seus pares encontrava-se comprometido. Apresentava pouca interação com os colegas de sala: era como se não fizesse parte do grupo. A professora relatou, então, que, devido às brincadeiras de mau gosto de Alan com os colegas, as crianças passaram a se afastar dele. Enquanto todos participavam das atividades, sendo colaborativos uns com os outros, Alan assumia uma postura implicante com os colegas, como se tivesse a intenção de atrapalhá-los nas atividades. Dessa forma, o aluno ficava fora do grande coletivo que constitui o espaço social daquela sala de aula.

A professora sentia dificuldade em lidar com o comportamento de Alan, considerado atípico pela comunidade escolar. A docente, por sua vez, evitava chamar a atenção do aluno, pois considera que, se o fizesse, seria pior. A professora costumava negociar com a criança as atividades que a serem realizadas durante o dia. Mesmo com tal negociação, o número de tarefas feitas por Alan era consideravelmente menor, comparando-se com o rendimento das demais crianças. Muitas vezes, Alan só realizava uma tarefa quando ameaçado de levar alguma advertência na agenda para a casa.

Quanto à vida familiar da criança, Alan mora com os pais e o irmão mais novo em um apartamento localizado nas proximidades de sua escola. Segundo os relatos da mãe, ela o considera uma criança agitada dentro de casa; e sente muitas dificuldades para colocar limites no filho. Ela avalia não ter recursos suficientes para buscar alternativas mais eficazes para lidar com o comportamento de Alan. A mãe de Alan relatou que o pai possui uma postura rígida e autoritária com a criança. O irmão mais novo de Alan, ao nascer, foi diagnosticado com síndrome de Down. A diferença de idade entre os dois irmãos é de aproximadamente cinco anos. Devido à condição clínica do irmão, logo nos primeiros anos de vida, Alan ficou sob os cuidados de terceiros, enquanto o pai trabalhava, e a mãe se dedicava para os cuidados do irmão mais novo.

b) Construção do Cenário Social da Pesquisa

No decorrer da terceira semana de observação, Alan passou a se aproximar de mim. Durante as explicações da professora, a criança queria conversar, me mostrar alguma coisa, até mesmo contar uma piada ou fazer uma pegadinha, como a do dia em que ele apertou minha mão para um suposto cumprimento e soltou uma barata de borracha para me assustar.

Aos poucos, passei a auxiliá-lo na realização de algumas atividades em sala de aula. Alan se mostrou receptivo. Porém, mesmo com a minha ajuda, tinha dificuldades para se envolver com a atividade. O aluno está bastante defasado em relação ao conteúdo escolar; e apresenta dificuldades na compreensão dos enunciados das tarefas. Ao sentir dificuldade em realizar uma atividade, raramente diz que não consegue fazê-la; entretanto, perde o interesse, desiste com facilidade; e afirma estar muito cansado; ou que já sabe aquele conteúdo; ou que está passando mal e, por isso, não iria concluir a tarefa. Outro argumento utilizado por Alan para não finalizar uma atividade era a falta de cobrança por parte da professora. Ao questioná-lo por não copiar uma atividade do quadro, Alan me respondia sem grande preocupação se referindo à professora: “não preciso. Ela não vai brigar”.

Alan me pareceu um caso interessante para a pesquisa e, após a autorização da mãe, passei a encontrá-lo fora do ambiente escolar para auxiliá-lo na realização dos deveres de casa. Os encontros foram realizados no local de trabalho de sua mãe, onde costuma passar as tardes. Ao comunicá-lo de nossos encontros, Alan ficou animado e ansioso. Penso que esse anúncio criou algumas expectativas para o nosso primeiro encontro. Certo dia, Alan me abordou assim que eu entrei na sala dizendo:

A: É hoje?!

Pesq.: Sim.

A: Que chato! (sorrindo)

Pesq.: Infelizmente tenho uma consulta médica, e havia me esquecido. Não poderei ir. Teremos que remarcar.

A: Legal! (com expressão de decepcionado)

Percebi que Alan havia feito uma expectativa para o encontro, e que parecia ser algo importante para ele. Entretanto, não queria demonstrar que se importava. No dia seguinte, novamente, Alan me perguntou o motivo pelo qual havia desmarcado o nosso encontro. Igualmente, expliquei a ele que tinha uma consulta da qual houvera me esquecido, mas que precisava ir. Remarcamos nossos encontros, que passaram a ocorrer semanalmente. Minha

chegada, normalmente, era recebida por Alan com fugas a me ver, caretas e bocejos. Às vezes, cheguei a perguntar:

Pesq.: Que cara é essa, Alan?

A: Você chegou! (com um sorriso sarcástico no rosto)

Os primeiros encontros com Alan se constituíam em um grande desafio para mim como pesquisadora. Sempre recebida com pegadinhas ou retaliações, questionando constantemente a minha presença. Ao explicar o motivo pelo qual estava lá, que era para auxiliá-lo na realização das tarefas escolares, Alan logo me respondia, com muita segurança: “Eu não preciso de ajuda”. Sempre desconfiado, mantinha uma postura inquieta, defensiva e desafiadora nos momentos de realizar uma atividade. Por diversas vezes, Alan dizia não haver dever de casa, quando, na verdade, o caderno estava lotado de tarefas incompletas a serem terminadas. Alan costumava fazer brincadeiras e piadas durante a execução das tarefas. Isso se expressava especialmente em uma atividade da disciplina de História.

Pergunta: Explique com suas palavras, a chegada dos portugueses ao Brasil.

R: Eu não sei. Não estava com os portugueses quando eles chegaram ao Brasil!

Em um de nossos encontros, Alan interrogou, com muita ousadia, a minha presença. Tal questionamento surgiu no momento de realização de uma tarefa de matemática, a qual ele não estava conseguindo executar. Segue o nosso diálogo:

A: Por que mesmo você está aqui?

P: Para te ajudar.

A: A não, eu não preciso de ajuda.

P: Mas você não está conseguindo fazer o dever.

A: Tia, você gosta muito de ajudar. Ali atrás da Casa do Ceará tem uns mendigos. Você devia ir lá, acho que eles precisam de mais ajuda do que eu. (Risos)

Esse diálogo ocorreu em um momento em que Alan não conseguia dar início a uma tarefa, com comportamento constantemente inquieto, fazendo piadas, e demonstrando pouca concentração. Alan buscou, na ocasião, uma saída criativa e ousada para se esquivar da realização da tarefa, mesmo que, com essa atitude, pudesse comprometer o desenrolar de nossos encontros. Diante desse quadro, o desafio estava lançado: compreender o porquê de uma atitude tão defensiva, que acabava por afastar a possibilidade de vínculos afetivos. Ou seja, fazia-se necessário desenvolver um modelo teórico a respeito da configuração subjetiva da aprendizagem de Alan, para além de seus comportamentos defensivos, enfatizando a

dimensão dos processos singulares que vão se expressar na emergência de uma dificuldade de aprendizagem escolar.

Estávamos, na ocasião, vivenciando um momento de tensão na relação pesquisador/participante da pesquisa. Diante disso, percebi a necessidade de manter um posicionamento firme com Alan, que poderia levar ao fim de nossos encontros. Contudo, tal posicionamento, por outro lado, tinha como intenção promover, mesmo que minimamente uma reflexão por parte da criança acerca das possibilidades de suas atitudes. Deixei nas mãos de Alan a escolha em dar continuidade ou não aos nossos encontros.

Pesq: Alan, se você quiser que eu vá embora, você pode me dizer. Eu vim aqui para te ajudar a fazer a tarefa. Essa é uma escolha que você tem que tomar.

Na escola, Alan era considerado um aluno rebelde e manipulador. Suas atitudes eram reprimidas mediante bilhetes na agenda e a solicitação da presença da mãe à escola. Estimular uma reflexão em Alan, acerca do que estava acontecendo em nossa relação, consistia em enxergá-lo como sujeito de um processo, conferindo-lhe um lugar ativo na construção dessa relação. Dessa forma, Alan tinha a possibilidade de avaliar se queria ou não dar continuidade aos nossos encontros. O que, necessariamente, exigiria por parte do participante certa implicação no espaço social em que se constituía a nossa relação. A confrontação proposta pela pesquisadora gerou em Alan uma tensão, expressa por ele, por meio de alguns segundos de total silêncio. Posteriormente, Alan respondeu, dizendo: “Tia, não quero que vá embora”. No confronto, Alan pode tomar uma decisão e se posicionar, a partir de suas próprias reflexões, assumindo um posicionamento no contexto social da relação.

A partir dos parâmetros epistemológicos assumidos nesta pesquisa, consideramos os processos de comunicação como uma via que possibilita o desenvolvimento do pensamento como um processo reflexivo, o que requer reconhecê-lo como uma produção de sentidos subjetivos. Alan, no exercício de sua capacidade pensante, ocupou um lugar central na processualidade da relação pesquisador–pesquisado. No confronto com ele mesmo, que se expressou pelo silêncio, Alan se colocou como sujeito da relação, reassumindo sua posição no contexto social em que se desenvolvia a pesquisa.

A construção do cenário social da pesquisa com Alan, foi caracterizada pelo exercício tenso e contraditório entre duas subjetividades implicadas no processo da relação. De um lado, tínhamos uma criança motivada em se manter afetivamente distanciada da pesquisadora, que se expressava por meio de piadas, pegadinhas e pela falta de envolvimento na realização das tarefas escolares. No outro polo, encontrava-se uma pesquisadora engajada em formar um

vínculo com a criança que possibilitasse um clima favorável para o desenvolvimento do trabalho.

O campo de pesquisa enquanto espaço relacional – que está para além de uma mera coleta de dados – nos coloca em situações de conflito e tensão para ambos envolvidos. A postura desafiadora de Alan se constituiu em um obstáculo a ser superado pela pesquisadora. Inseparável de uma produção de sentidos subjetivos por parte da mesma, o que, conseqüentemente, rompe com ideia de neutralidade no processo de pesquisa. Consideramos que a emergência dos sujeitos envolvidos no momento empírico legitima-se na consideração da pesquisa como um espaço interativo, capaz de favorecer a expressão autêntica de ambos os atores.

c) A Aprendizagem escolar de Alan: Do TDAH a configuração subjetiva da aprendizagem escolar

Como já foi mencionado, Alan, aos oito anos, foi diagnosticado como portador do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O encaminhamento foi solicitado pela escola devido às dificuldades da criança no campo atencional; e também a problemas de comportamento considerado inadequado. Alguns profissionais da escola consideravam que a não aprendizagem de Alan estava relacionada com seus aspectos comportamentais e não o não uso de medicamento.

De acordo com a definição fornecida pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção, em seu sítio, o TDAH é um transtorno neurológico de causas genéticas que surge na infância e conseqüentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Os critérios de avaliação para o diagnóstico de TDAH consistem em uma série de afirmações que buscam auxiliar na identificação de possíveis sintomas quando a criança: não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola; parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ela; não segue instruções até o fim e não termina deveres da escola; distrai-se com estímulos externos; mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.

Tendo por base os critérios utilizados para a identificação do transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e ao observar e ao analisar os comportamentos de Alan, no contexto escolar, facilmente poderíamos enquadrá-lo dentro dos diversos critérios utilizados para a identificação de tal transtorno. Entretanto, ao partimos de uma análise essencialmente

semiológica e descritiva de tal condição, acabaríamos por reduzir o sujeito a conceitos de caráter psicopatológicos, cristalizando as possibilidades de compreensão e análise da dimensão subjetiva envolvida no processo de aprendizagem da criança.

Avançar em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva requer um exame em profundidade das diversas dimensões envolvidas no processo de produção intelectual de crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem escolar. No caso de Alan, tornou-se necessário investigar a forma em que aprendizagem estava configurada subjetivamente pela criança, por trás dos seus comportamentos “atípicos” e pela negação dos vínculos afetivos, levando-o a um tipo de produção simbólico-emocional que o impedia de progredir na aprendizagem, bem como no desenvolvimento dos relacionamentos sociais.

Desde os primeiros dias de observação, na sala de Alan, foi possível perceber a dificuldade da criança tanto em estabelecer contato com as atividades propostas pela professora, quanto em manter um vínculo mais íntimo com seus colegas em sala de aula. A dinâmica subjetiva de Alan apontava para um tipo de produção simbólico-emocional direcionado à insegurança em relação a seus vínculos afetivos, o que, por sua vez, se estendia para o campo da aprendizagem.

Tal hipótese surgiu como uma das primeiras impressões da pesquisadora no momento empírico. No curso do processo investigativo, caracterizado pela elaboração de um modelo construtivo interpretativo, foi possível organizar um conjunto de expressões que se direcionava para a elaboração da hipótese anteriormente levantada. Em um de nossos encontros, fora do contexto escolar, solicitei a Alan que elaborasse um desenho de sua família, sendo que, para cada membro, Alan deveria escolher um animal que representasse o familiar. A ideia de se trabalhar com a elaboração de um desenho, constituiu a possibilidade de gerar sentidos subjetivos diferentes da palavra, que por sua vez, estavam carregados de uma produção de sentido por parte do participante. Segue o desenho elaborado pela criança.

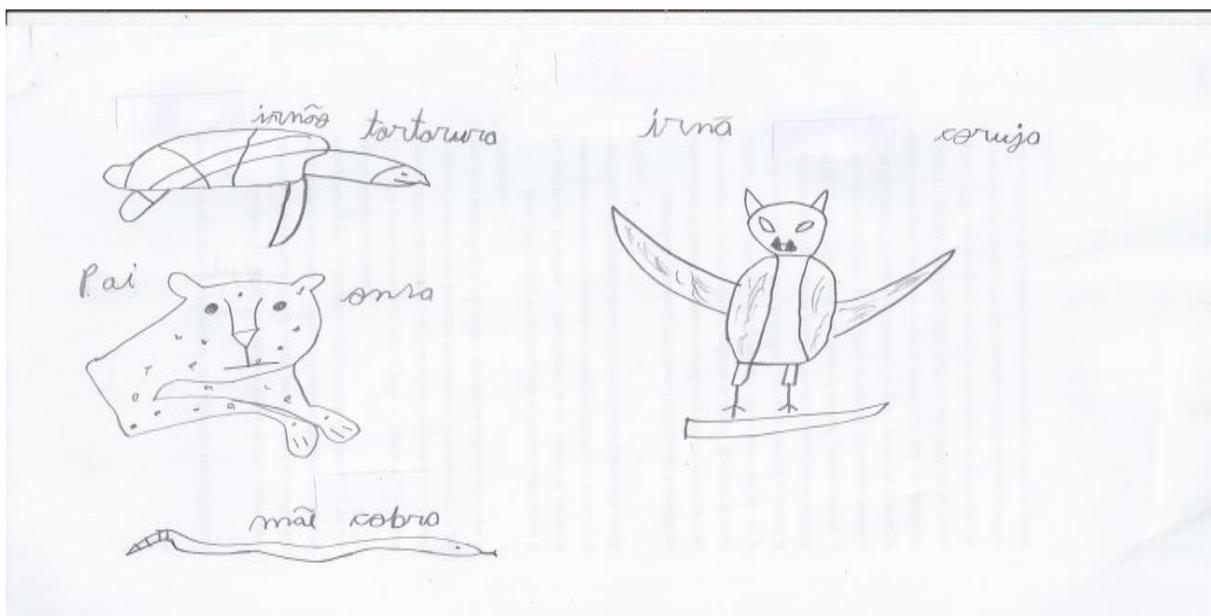


Figura 1 – Desenho elaborado pela criança.

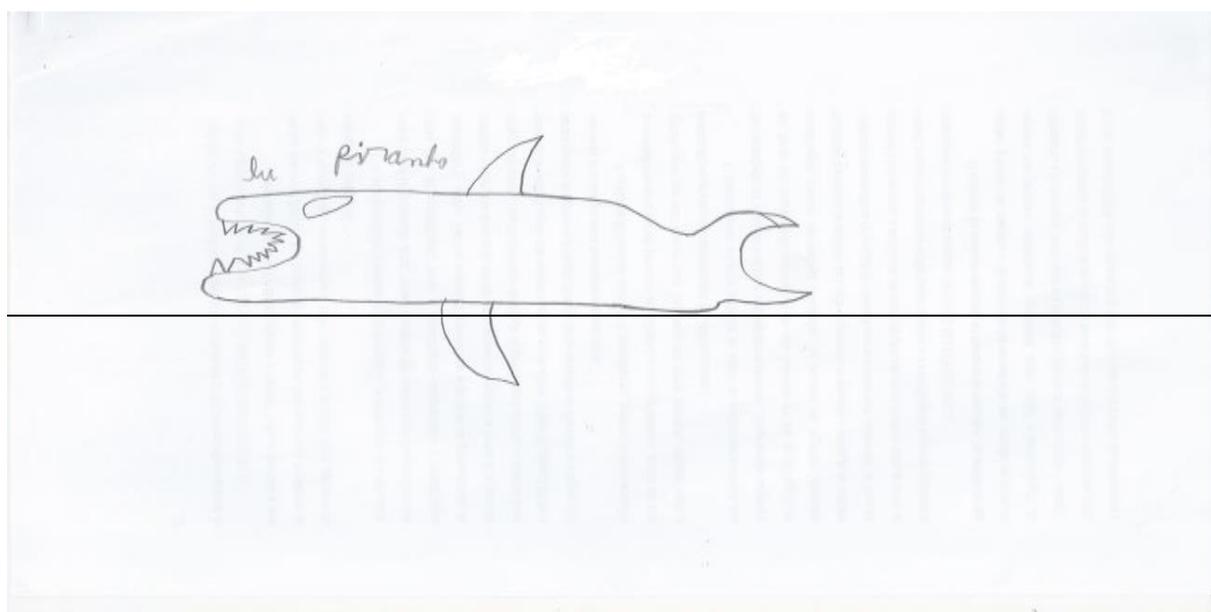


Figura 2 – Desenho elaborado pela criança.

Nesse primeiro momento, não iremos focar em uma análise mais aprofundada da representação feita por Alan em torno de cada membro familiar. O que nos chama atenção, no desenho realizado pelo participante foi o fato de Alan se desenhar em uma folha separada dos demais membros de sua família. Mesmo havendo espaço na folha de papel em que a criança havia desenhado mãe, pai, irmão e irmã. Alan solicitou à pesquisadora outra folha para elaboração de seu próprio desenho. Ao ser questionado pela necessidade de outra folha, Alan respondeu que não havia espaço suficiente para ele naquela folha de papel e que, por isso,

precisava de outra folha, na fala de Alan: “Aqui não tem espaço para mim. Preciso de uma folha maior”.

Ao se desenhar em uma folha separada, Alan parecia não integrar o mesmo espaço social de sua família. Ao retomarmos a história familiar de Alan, a mãe relatou que, com a chegada do irmão mais novo, diagnosticado com síndrome de Down e com sérios problemas de saúde, as atenções tiveram, inevitavelmente, que se voltar para os cuidados do irmão. A mãe conta que Alan havia recém completado cinco anos, e com certo pesar, essa diz ter deixado a criança sob os cuidados de terceiros, para que pudesse se envolver no tratamento do irmão mais novo, constantemente doente.

Diante desse contexto, podemos analisar as dificuldades enfrentadas por Alan, no sentido de compreender a maneira pela qual sua família passou a se organizar após o nascimento do irmão. A chegada de um novo membro à família pode ter gerado em Alan uma sensação de instabilidade, trazendo a necessidade de reformular o seu espaço no contexto social familiar.

Considera-se que os sentidos produzidos por Alan no ambiente escolar não se dissociam dos sentidos produzidos em diferentes zonas de sua experiência. O que nos permite compreender os processos de subjetivação como momento de um sistema complexo da subjetividade individual. A dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, tanto com os seus pares quanto com a pesquisadora, relaciona-se com outras emoções oriundas de outros campos da experiência da criança, que não são vivenciadas pelo participante de forma consciente. Os sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de abandono e rejeição possivelmente vivenciados por Alan após o nascimento do irmão podem ter gerado nele a necessidade de rejeitar os vínculos afetivos.

O sentimento de instabilidade em relação aos vínculos afetivos se expressa por meio de comportamentos aparentes, como as pegadinhas; a inquietação em sala de aula; dificuldade em se relacionar com os demais colegas da escola; o questionamento constante em relação à presença da pesquisadora; e a criação de situações conflitantes, como no caso da psicopedagoga, que optou por interromper o acompanhamento da criança.

A necessidade de afeto de Alan se mascara em uma postura defensiva que o impedia de se relacionar com os outros e de se envolver afetivamente com a situação de aprendizagem. Estamos diante de um conjunto estável e autogerador de emoções e processos simbólicos que se expressam na configuração subjetiva da personalidade da criança.

O desinteresse pelas atividades escolares não se relaciona diretamente com emoções que surgem no contexto de sala de aula. A dificuldade de se envolver afetivamente com a aprendizagem escolar toma formas diversas, desconhecidas pela comunidade escolar. Alan, em sua aprendizagem, expressava aspectos subjetivos de áreas diferentes, não só relacionados aos eventos atuais que ocorrem na escola. A postura defensiva e a inquietação representam a natureza histórica da subjetividade que se manifesta no decorrer do cotidiano escolar, como também nos encontros individuais com a pesquisadora.

d) Os processos de produção intelectual em Alan

Os momentos de produção intelectual da criança foram marcados por um estado de tensão e pela negação da realização das tarefas. Constantemente, inquieto, Alan por diversas vezes se negou a iniciar uma atividade. Diante da dificuldade, Alan, raramente, dizia não saber fazer o dever; pelo contrário, sua justificativa caminhava no sentido oposto, afirmando que não precisava fazer porque já sabia. A criança assumia, então, uma postura arrogante, de onipotência e insistia na não realização da atividade. Alan buscava alternativas diversas para se esquivar do cumprimento do dever de casa, dentre elas a valorização das suas capacidades cognitivas.

Durante a realização de um problema de matemática percebi a dificuldade de Alan em compreender o enunciado da questão. Diante da não compreensão, ele buscou saídas para não iniciar tarefa.

A: Esse dever eu não preciso fazer.

Pesq: Por que não?

A: Eu já sei. É muito fácil!

Pesq: Então faz para eu ver.

Ao observar dinâmica da criança durante a execução do problema de matemática, pude perceber a defasagem em alguns conteúdos necessários para o cumprimento da atividade. No decorrer da tarefa, Alan insistia em não fazer a tarefa, mostrava-se inquieto, levantava constantemente da cadeira, mudava de assunto, perguntava a que horas nosso encontro iria acabar, etc. O movimento de Alan durante a realização da atividade escolar pode ser visto como um indicador de um processo subjetivo relacionado à vergonha sentida pela criança por não ter se apropriado de determinados conteúdos. Dessa forma, o não aprendido passa a se constituir como um elemento importante na relação que Alan estabelece com o

objeto do conhecimento. A hipótese apresentada desdobra-se a partir de diferentes indicadores.

A vergonha sentida por Alan também se expressou em outros indutores, como por exemplo, o instrumento situações de conflito, como se verá a seguir:

1) Roberto está na escola fazendo uma prova de Matemática. Ao perceber que não consegue resolver a questão, o que Roberto faz, e como ele se sente?

R: Se sente envergonhado ao ter que pedir ajuda para professora.

2) Imagine que Roberto ao responder uma pergunta realizada pela professora, responde de forma incorreta e seus colegas dão risadas em sala de aula. O que Roberto faz e com ele se sente?

R: Fala para professora que se esqueceu. Ele se sente envergonhado.

Percebe-se que forma encontrada por Alan para se relacionar com o não saber se manifesta a partir de uma recusa em realizar a atividade, ou seja, ele procura se manter distante da situação que lhe causava desconforto. A resistência de Alan na realização das atividades, na maioria das vezes analisada pela comunidade escolar como problemas de indisciplina por parte da criança, escondia, por sua vez, uma dinâmica subjetiva bastante complexa.

Nesta pesquisa, com base no referencial teórico, seus instrumentos e diante das situações encontradas, verificamos que falta no domínio de determinados conceitos fundamentais para a realização do problema de matemática, vinculam-se aos sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de vergonha e incompetência, impedindo Alan de se relacionar com a tarefa proposta de forma mais positiva. Os sentidos subjetivos que emergem no curso da atividade não surgem de forma linear e direta, o que nos impede de pensar em processos subjetivos universais. No caso de Alan, os sentimentos de vergonha não se desvinculam da forma como a criança se percebe nos diversos espaços que ela ocupa; ou seja, como ela se relaciona com ela mesma e com os outros.

Em diversos momentos, Alan apresentava uma postura arrogante com uma valorização demasiada de si mesmo e de suas capacidades cognitivas. No conjunto articulado das informações produzidas no decorrer da pesquisa, identificou-se a formação de um tipo de configuração subjetiva na personalidade de Alan, que emergia na tensão entre aquilo que a criança gostaria de ser, ou seja, passar uma imagem de autovalorização e onipotência, e aquilo que de fato acontecia, suas dificuldades em dominar os conteúdos escolares. A contradição vivenciada por Alan se manifestava, comumente, na tensão entre uma produção de sentidos subjetivos de autovalorização e os sentimentos de incapacidade e menos valia. Na atividade

No curso da realização da atividade, era perceptível o desconforto da criança frente à dificuldade na execução da tarefa, nas quais suas defasagens se tornavam cada vez mais evidentes. Alan busca saídas diversas para não ter que lidar com a situação causadora de desconforto.

A: É verdade que você também está ajudando o Thiago?

Pesq: Sim!

A: Ele é muito burro! Precisa de ajuda mesmo.

Pesq: Vamos continuar?

A: Eu não preciso!

Alan insiste em manter uma postura de resistência, esquivando-se. Insisto com ele que daremos continuidade à atividade. Perguntei a Alan se ele havia entendido o que o problema estava pedindo. Propus, então, que lêssemos junto e, em seguida, pedi que me explicasse o que deveria ser feito para resolver a questão. Alan parecia confuso e dava respostas aleatórias, e novamente mudava de assunto.

A: O Thiago é burro mesmo! Não sei como você aguenta.

Pesq: Alan, o que temos que saber para resolver esse problema?

A: Saber dividir e multiplicar. Tem que saber a tabuada de cinco.

Pesq: E você sabe?

Alan balança a cabeça, negando, com um sorriso sarcástico no rosto.

Pesq: Nossa Alan, você não sabe nada. Depois o Thiago que é burro.

Alan olhou, espantado, para a pesquisadora. A criança não esperava uma resposta ousada e sarcástica, tais como as que ele costuma dar. Em seguida Alan respondeu:

A: Quer ver que eu sei? Eu sou mais inteligente que o Thiago.

Alan pegou uma folha de papel e escreveu toda a tabuada de cinco. Em seguida propôs um desafio, e solicitou que perguntasse a tabuada inteira para ele. Diante do comentário “depois é o Thiago que é burro”, feito pela pesquisadora, Alan se sentiu desafiado; pareceu não gostar de ser comparado com o seu colega. O desconforto causado pela resposta da pesquisadora caracterizou-se por ser um disparador para que Alan se engajasse na atividade que estava sendo desenvolvida. Constatamos, levando em conta o referencial teórico, que o reposicionamento da criança frente ao problema de matemática, por exemplo, não se dissocia das emoções e processos simbólicos que se organizam no curso da experiência. A resposta dada pela pesquisadora, por si só, não garantiria o envolvimento da criança na atividade. O que se pode analisar são os efeitos colaterais causados por tal provocação.

Entendemos que motivação de Alan para a realização da atividade vinculava-se aos diversos sentidos subjetivos produzidos por ele no processo de viver a experiência. Os sentidos subjetivos de autovalorização e onipotência chocaram-se diante da confrontação da pesquisadora. A ação de Alan direcionava-se para a contraposição do comentário realizado. Ele sentiu a necessidade de não só comprovar que suas capacidades intelectuais não estavam prejudicadas, mas também de que era mais inteligente que o colega. Os processos subjetivos produzidos por Alan, que se organizaram no curso da experiência, não são processos isolados. A análise das relações entre as dimensões do cognitivo e do afetivo nos permite compreender a ação motivada para além de uma representação cristalizada, como algo externo que impulsiona o sujeito em uma determinada direção. A motivação se expressa nos comportamentos concretos dos indivíduos, integrados a uma configuração subjetiva que se organiza no curso da ação.

Os sentidos subjetivos produzidos por Alan serviram de base para que a criança se envolvesse com a atividade. A demanda de Alan em provar o contrário atrelava-se, à necessidade dele de garantir o seu espaço no contexto social da relação. Espaço este que estava sendo ameaçado pela presença do outro colega, também em acompanhamento pela pesquisadora. Alan, em diversos momentos no decorrer da pesquisa, fez perguntas sobre Thiago. A criança buscou investigar sobre a qualidade dos encontros realizados com o outro colega: se Thiago está aprendendo, e se realiza as tarefas.

Alan parecia ter medo de perder o espaço que estava sendo construído no contexto social da pesquisa. A instabilidade em relação aos vínculos afetivos novamente se manifestava no curso da pesquisa. A partir das observações realizadas em sala de aula, o movimento de Alan oscilava entre o isolamento e a criação de situações conflitantes com as demais crianças. A agressividade direcionada aos colegas, a inquietação em sala de aula e a falta de interesse pelas atividades escolares foram confundidos aos sintomas de TDAH, e pouco se investigava a dimensão subjetiva que estava por de trás de tais reações.

Os sentidos subjetivos envolvidos na aprendizagem escolar de Alan comprometiam a sua qualidade, impedindo-o de se envolver afetivamente com os conteúdos escolares. A naturalização das dificuldades de aprendizagem cria um ambiente propício para disseminação de rótulos, que na maioria das vezes acompanha o aluno em todo o seu percurso escolar. Uma vez fechado o diagnóstico de TDAH, esse diagnóstico se torna uma verdade praticamente inquestionável no ambiente escolar, negligenciando a dimensão das práticas sociais que corroboram para a manutenção do diagnóstico e, conseqüentemente, perdendo de vista o sujeito que aprende e suas possibilidades de desenvolvimento. A dificuldade de Alan para se

relacionar com os colegas da escola apareceu em diversos instrumentos no curso da pesquisa. A partir da análise das informações produzidas no decorrer do processo construtivo interpretativo foi possível considerar o conflito gerado entre Alan e os seus colegas como uma zona de produção de sentidos subjetivos que, por sua vez, se integrava a configuração subjetiva da aprendizagem de Alan. Na frase seguinte observa-se a relação que Alan estabelece entre a aprendizagem e a relação com o outro:

Frase 12: É difícil aprender quando – as pessoas ficam enchendo o saco.

Ao ser questionado sobre esta frase Alan se refere aos colegas de sala de aula. E acrescenta: “Eles ficam me zoando”

No instrumento jogo dos sentimentos Alan relaciona o contexto de sala de aula a uma situação de desafio. No diálogo que se seguiu no curso do instrumento, Alan, novamente, relatou os conflitos vivenciados entre ele e seus colegas. O contexto social de sala de aula, para Alan, se tornava motivo de grande tensão. As situações de conflito pela qual Alan costumava passar na escola entrecruzam-se com processos subjetivos diversos que aparecem estreitamente articulados entre si. A relação que ele estabelecia com o não saber, que se expressava nos sentimentos de vergonha e incapacidade, não era condizente com os processos dominantes da subjetividade social da sala de aula de Alan. Para se manter distante do incômodo que sentia por não integrar o espaço social da sala de aula, Alan assumia uma postura inquieta e desafiante ou de total recolhimento. Na sala, exigiam-se ações de colaboração entre ele e os demais alunos; dessas, eram esperadas atitudes consideradas adequadas para o contexto de sala de aula, como fazer o dever, participar das atividades e ter boas notas. Como não correspondia ao que era esperado, Alan reagia a sua maneira. O erro não era bem visto pelos colegas de sala, o que gerava em Alan sentimentos de vergonha, raiva e indignação.

No instrumento (situações de conflito) a seguir, Alan expressa, novamente, os sentimentos produzidos em relação aos colegas de sala de aula:

6) Roberto conseguiu tirar uma boa nota na prova de português. Como ele se sente?

R: Muito feliz. E os amigos dele, que duvidaram, recebem uma cruz!

9) Roberto recebe um elogio da professora. Por que será que ele recebeu um elogio e como ele se sente?

R: Por que ele nem ligou para a risada dos colegas. E se sente feliz.

A análise interpretativa que se seguiu nos mostrou que os processos de subjetivação individual se articulam com os espaços de relações sociais. O relato apresentado nos revela que a subjetividade social e individual se constitui de forma simultânea. Dessa forma, considera-se que os desdobramentos da subjetividade de Alan não se desvinculam da forma como estão estabelecidas as relações no espaço social de sala de aula.

e) Cenário Social de Pesquisa: Construindo possibilidades de diálogo

A construção do cenário social da pesquisa com Alan foi marcado pela tensão entre pesquisadora e participante. O desafio para se formar um vínculo favorável que possibilitasse o envolvimento entre os dois atores girou em torno das reações hostis de Alan direcionadas à pesquisadora e, em alguns momentos, com as próprias dificuldades da pesquisadora para administrar os ataques da criança.

Com o passar dos encontros, o comportamento de Alan começou a oscilar entre o afeto pela pesquisadora e as reações de hostilidade. No curso que se seguia a pesquisa, Alan foi ganhando confiança na qualidade da relação que ia se construindo. Mesmo com as agressões sofridas, o investimento por parte da pesquisadora em manter o vínculo com Alan orientou as ações direcionadas a ele. O movimento da subjetividade de Alan girava em torno da instabilidade que ele sentia em relação a seus vínculos afetivos. Transparecia que, para Alan, era necessário testar ao máximo os limites do outro. A contradição entre a necessidade de afeto e o medo do abandono tomavam formas diversas na subjetividade do aluno.

O fato de não ter abandonado Alan como participante da pesquisa, mesmo depois das inúmeras tentativas por parte da criança de se manter distante da possibilidade de criação de um vínculo afetivo com a pesquisadora, foi de fundamental importância para os desdobramentos do processo investigativo no curso da pesquisa. Com o passar dos encontros, Alan ia se mostrando cada vez mais aberto. Diferentemente do que acontecia nos primeiros encontros, Alan passou a me receber sem retaliações. Além disso, a indisponibilidade para a realização das tarefas foi diminuindo gradualmente.

A cada encontro, foi possível perceber que Alan ganhava confiança e afeto em nossa relação. Durante a realização de uma tarefa escolar, ele revelava mais uma de suas artimanhas para se livrar da realização das atividades no contexto escolar.

Pesq: Alan, o dever está incompleto. Assim não temos como fazer.
A: Não deu tempo. O sinal tocou.
Pesq: E que mais?
A: Sabe ... Estava com dor, com muita dor. Uma dor aqui no coração.
Pesq: Dor de amor?
A: Eca!!! Na verdade, Tia, eu estava enrolando. Passei a aula conversando.

A resistência em relação à presença da pesquisadora estava sendo quebrada. De forma bastante espontânea, Alan confessou que usara de artimanhas para se esquivar da realização de determinadas atividades. Na sequência histórica que seguia a nossa relação, o espaço social da pesquisa parecia se tornar um espaço significativo para a expressão da criança.

Em outro momento da pesquisa, solicitei a Alan que realizasse uma redação com o seguinte título: A escola dos meus sonhos. Anteriormente à produção do texto Alan perguntou:

A: Para que é esse texto? Para quem você vai mostrar? Vai mostrar para minha mãe?

Respondo a Alan que o texto produzido por ele era material para pesquisa e que não mostraria para sua mãe. Alan responde:

A: Então posso escrever o que eu quiser!

A seguir, tem-se a produção elaborada por Alan.

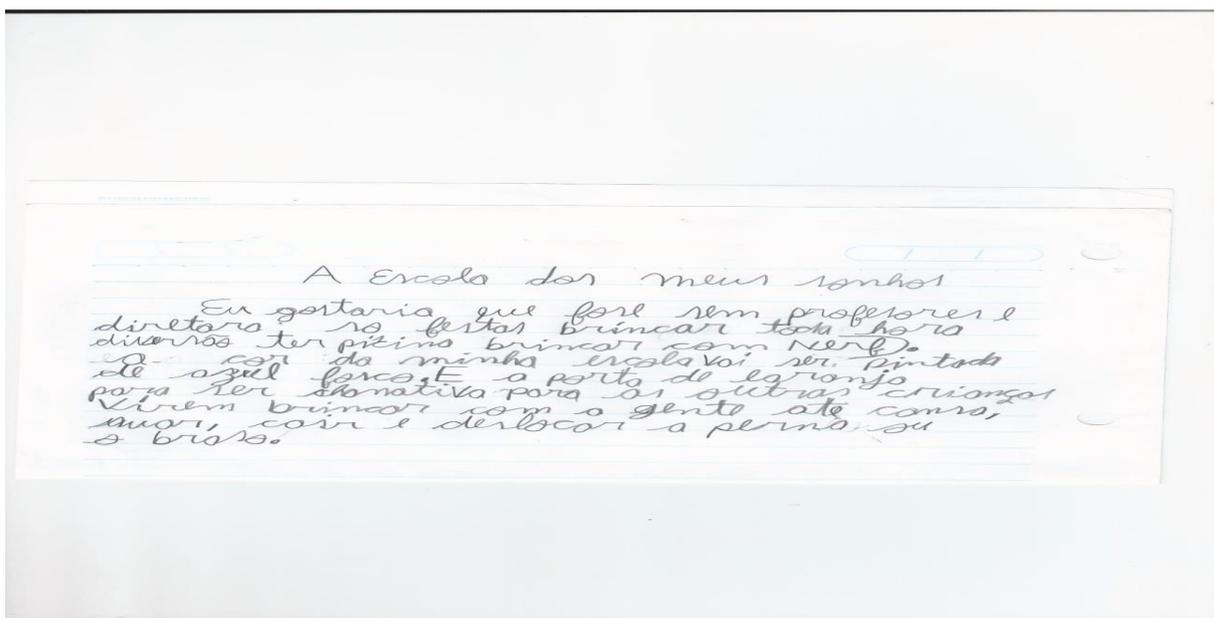


Figura 4 – Texto elaborado pela criança.

Ao elaborar o seu texto, pode-se perceber o envolvimento da criança. Alan parecia estar gostando do que estava escrevendo. Estava concentrado, elaborava as suas ideias e em nenhum momento reclamou da atividade. A confiança sentida por ele em poder se expressar livremente em sua escrita fez com que o estudante se envolvesse com atividade. O conteúdo de sua produção expressa sentidos subjetivos diversos em relação ao contexto social da escola. Logo de início, Alan deixou claro a sua insatisfação em relação à diretora e professores. Alan é constantemente encaminhado pela professora para a sala da diretora por questões relacionadas à indisciplina. Em outro momento de sua produção, de forma indireta, Alan manifesta o desejo de poder brincar com os colegas da escola e com outras crianças quando escreve: “(...) para outras crianças vierem brincar com a gente até cansar”. Interpreta-se, mais uma vez, a contradição em relação ao que a criança sente e o que ela faz. O caráter contraditório da subjetividade de Alan se expressa no desejo de ter um bom relacionamento com os colegas, em confronto com sua dificuldade para estabelecer tais vínculos.

O envolvimento emocional de Alan no curso de sua escrita se manifestou pela qualidade do conteúdo elaborado por ele. No texto produzido, Alan revelou verdadeiras produções de sentido em relação aos seus desejos, aspirações e intenções em relação ao contexto social da escola, o que nos faz considerar o pensar como um recurso criativo marcado pelo caráter singular da expressão subjetiva em um determinado momento histórico. O espaço dialógico criado no curso da pesquisa se constituiu como um ambiente favorecedor para a emergência de diversos sentidos subjetivos. Isso nos mostra o caráter processual e singular do movimento da subjetividade como um processo complexo do desenvolvimento humano.

O caso apresentado nos mostrou a análise minuciosa do processo de produção intelectual de uma criança com dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. A análise partiu da perspectiva teórica da subjetividade compreendida através das expressões de sentidos subjetivos e das configurações subjetivas que revelaram como as dificuldades de aprendizagem estavam configuradas para Alan. O caso nos mostra o caráter singular do processo de produção intelectual. Na tradição de medicalização do espaço escolar, a naturalização das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar levou à desconsideração da subjetividade e a maneira como esta toma forma na vida de cada sujeito concreto, enquadrando os alunos dentro de critérios e normas gerais de avaliação que pouco contribuem para a compreensão das dificuldades de aprendizagem na sua dimensão singular.

As análises descritivas e sintomatológicas dos comportamentos atípicos de Alan, que culminaram em um diagnóstico de TDAH, na perspectiva adotada, perde o seu valor heurístico para o exame das configurações subjetivas das dificuldades de aprendizagem. A compreensão dos processos de produção intelectual, que se organizam como uma configuração subjetiva na aprendizagem de Alan, nos mostrou como as produções de sentidos subjetivos que emergiam no momento do aprender dificultavam o aluno no desenvolvimento de novos caminhos alternativos diante de suas dificuldades de relacionamento e aprendizagem. Dessa forma, com o caso apresentado foi possível compreender que os comportamentos de Alan sinalizam uma dinâmica subjetiva complexa, que não apareceria de forma explícita em seus comportamentos.

3.5.1.11.2 Caso Michael (8 anos)

a) Caracterização do participante (8 anos)

De acordo com sua documentação escolar, Michael ingressou na escola com dois anos e meio, quando sua mãe decidiu voltar a trabalhar, e fez a opção por colocá-lo em uma creche pública por meio período. A mãe relata que a adaptação de Michael à escola foi bastante tranquila: ao completar seis anos, o aluno passou a frequentar o primeiro ano do segundo ciclo do ensino fundamental I, na escola na qual pesquisa foi realizada.

Segundo relatos de alguns profissionais da instituição, Michael, desde cedo, chamou a atenção de professores e coordenadores por apresentar, então, um comportamento tímido e retraído; mantinha pouco contato com os colegas de sala de aula; passava o recreio praticamente sozinho ou conversando com algum profissional da escola. No decorrer do ano letivo, a atenção dos professores voltava-se também para o processo de aprendizagem de Michael, pois ele não conseguia acompanhar a programação de conteúdos estabelecida pela escola.

Meu encontro com Michael se deu ao final do mês de outubro de 2013, quando ele já estava cursando o segundo ano. Michael é aquele tipo de criança que, em sala de aula, não oferece trabalho, ou seja, comporta-se como o típico aluno bonzinho: criança tímida e bastante introvertida. Mal conseguimos entender o que falava de tão baixa que é a sua voz.

Entretanto, apesar de não requerer cuidados maiores no que se refere a seu comportamento em sala de aula, tornou-se fonte de questionamentos para equipe pedagógica no que tange às questões de aprendizagem. Quando o trabalho de pesquisa foi iniciado,

Michael já se encontrava no terceiro ano. O aluno não lia e, ainda que escrevesse, seu nome, não reconhecia as letras que o compõem. Apresentava dificuldades para distinguir formas geométricas e para discriminar algumas cores; tampouco conseguia fazer cálculos matemáticos. Muitas eram as especulações sobre as razões pelas quais Michael não aprendia. Com cada profissional que conversava na escola sobre o esse caso, eu obtinha uma resposta distinta. Entre as respostas estavam razões como: deficiência Intelectual; dificuldade para processar e armazenar informações; DPAC; problema com a mãe; sinusite; problema de visão etc...

No início de 2014, Michael foi encaminhado ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, para avaliação psicopedagógica, por apresentar dificuldades de aprendizagem e psicomotora. De acordo com o relatório disponibilizado pela escola, com base em avaliação psicodiagnóstica, o aluno apresentava potencial cognitivo dentro da média, quando comparado ao grupo de sua faixa etária.

No que se refere à vida social e familiar de Michael, ambas se encontram bastante comprometidas. Michael mora com a mãe e a irmã, de 17 anos, em uma quitinete no subsolo de um prédio comercial; sua casa é pequena e com pouca ventilação, pela ausência de janelas. O pai abandonou o lar quando a criança tinha recém completado seis anos. Sua mãe, por questões médicas, encontra-se desempregada e sua renda consiste no auxílio da bolsa-família.

Na ocasião da pesquisa, por alegação materna de questões de segurança, Michael não brincava na rua, e tinha pouco contato com crianças de sua idade fora do contexto escolar. Não participava de outras atividades, como esportes, música, etc. Além disso, tinha poucos momentos de lazer e costuma passar os finais de semana em casa com a mãe e a irmã.

4 CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA: LEVANTANDO AS PRIMEIRAS HIPÓTESES

Com o intuito de construir um cenário de pesquisa, que contribuísse para a escolha de possíveis participantes, que correspondesse ao meu objeto de estudo, que uma das professoras da escola me autorizou a participar de sua rotina em sala de aula.

Nesse sentido, ao final de 2013, passei a frequentar as aulas de uma turma que se encontrava no 2º ano do ensino fundamental. Nesse primeiro momento, não tinha a pretensão de estabelecer um contato mais aprofundado com as crianças. Queria, primeiramente, entender o funcionamento de uma sala de aula, e o modo como se organiza o trabalho pedagógico. Igualmente, desejava ganhar mais segurança no contexto pedagógico, a fim de estabelecer alguns diálogos entre a Psicologia e a Pedagogia. Contudo, não podemos evitar os possíveis imprevistos que o momento empírico nos apresenta. Foi nesse contexto, quando estava, aproximadamente, na segunda semana de observação, Michael se aproximou de mim, e falou:

M: Tia, posso te contar essa história?

Pesq.: Claro!

Penso que, por ser uma pessoa diferente em sala de aula, Michael sentiu-se curioso com a minha presença. E, ainda que timidamente, buscou se aproximar. Michael queria me relatar uma história que a professora, no dia anterior, havia contado em uma roda de histórias. Fiquei bastante surpresa, pois participara dessa roda, e havia observado o comportamento das crianças durante a atividade. No geral estavam curiosas interessadas, e faziam perguntas à professora. Contudo, Michael, na ocasião, parecia distraído, com um olhar vazio, pouco atento. Era como se não estivesse lá. Porém, no dia seguinte, com o livro na mão, Michael me relatou toda a narrativa, em detalhes. Estava bastante interessado em fazer isso, pois quando uma criança se aproximava e interrompia aquele momento, Michael se posicionava e dizia, de forma muito tranquila: “Estou contando uma história para a Tia, espere a sua vez”.

Diante disso, comecei a me indagar sobre as dificuldades de Michael. Nas minhas conversas com os profissionais que acompanhavam o aluno, escutei diversas vezes que Michael não possuía capacidade para armazenar informações; ou para memorizar, e posteriormente, fazer uma possível evocação dos conteúdos, devido a uma possível deficiência intelectual. Entretanto, Michael relatou, nas palavras dele, uma narrativa contada pela professora no dia anterior, o que demonstrou certa habilidade em armazenar informações

por parte da criança. Depois desse primeiro encontro com Michael, passei a acompanhá-lo nas realizações das tarefas escolares, no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita, do reconhecimento das letras a produção de uma pré-escrita.

Na realização das tarefas, percebi que Michael demonstrava dificuldades em reconhecer as letras do alfabeto. O aluno era capaz de cantar o alfabeto completo na ordem direta. Contudo, correlacionar o som com a letra se tornava um grande desafio, principalmente se misturássemos as letras. A criança começava a repeti-las de forma aleatória; dizia que estava cansado, ou, até mesmo, que não sabia. Episódios como esse se repetiam constantemente, na realização das tarefas propostas pela professora. Os professores relatavam que Michael não conseguia desenvolver estratégias de aprendizagem. Cheguei a escutar de uma professora que o cérebro de Michael parecia um “saco furado, que tudo que entra desaparece”.

A descrença na capacidade cognitiva de Michael ficou evidente na fala de uma professora substituta que, durante uma tarefa que estava fazendo com o garoto, ao se aproximar de mim e da criança, disse:

Professora Subst.: Não precisa fazer isso com ele. Ele não dá conta de fazer. Eu já tentei. Já fui professora dele.

Nesse momento, detectei que a necessidade de considerar o modo como o processo de ensino e aprendizagem perpassava por representações oriundas de outros espaços sociais que, por sua vez, afetavam a intencionalidade do professor em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos. No caso de Michael, a dificuldade de aprendizagem era caracterizada por uma compreensão organicista de desenvolvimento, que se justifica pela existência de uma possível patologia. Tal representação está relacionada à incorporação do modelo biomédico pela instituição escolar, o que indica uma configuração da subjetividade social da escola pautada por uma lógica patologizante, tendo o transtorno como elemento central das dificuldades de aprendizagem.

Tal hipótese toma força a partir da articulação de alguns indicadores como, por exemplo, as falas dos professores, anteriormente citadas, no que se referem às principais suspeitas da não aprendizagem de Michael. A desconfiança dos profissionais da escola volta-se para a existência de uma possível patologia; no caso de Michael, uma deficiência intelectual. O discurso biomédico presente nas falas desses profissionais se constituiu como um indicador importante da subjetividade social dessa escola. Como já foi mencionado, a busca por um diagnóstico que justifique a não aprendizagem de Michael se tornou uma das

grandes preocupações daqueles que o acompanhavam no processo de aprendizagem. Contudo, pouco se questionava sobre as práticas e estratégias de ensino que pudessem viabilizar e impulsionar o desenvolvimento da criança. Em tal situação, o que se percebe é a desresponsabilização do professor por aquilo que, efetivamente, é de sua competência; ou seja, pelo papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Isso se evidencia na fala da professora substituta, anteriormente citada.

Apesar de o relatório psicopedagógico ter atestado um prognóstico favorável no que se refere às funções cognitivas de Michael, a incredulidade dos professores em relação às possibilidades de aprendizagem do aluno trouxe impacto, não apenas no que diz respeito à qualidade das ações pedagógicas direcionadas a ele, mas também quanto à possibilidade de se estabelecer um vínculo afetivo com a criança. A presença de Michael em sala de aula não lhe garantia um espaço significativo de aprendizagem. A criança ficava esquecida na dinâmica da sala de aula e pouco participava das atividades elaboradas pela professora. Essa lógica patologizante das dificuldades de aprendizagem nos remete à negação do sujeito que aprende na subjetividade social da escola.

A despeito do comentário realizado pela professora, Michael e eu desconsideramos sua colocação e prosseguimos com nossa atividade. Diante da fala da professora, faço o questionamento: com que recursos pode dispor uma criança, ao escutar da própria professora que não é capaz de realizar uma tarefa: de que maneira ela poderia provar o contrário? No caso de Michael, acredito que essas falas o afetavam de um modo muito negativo, constituindo-se em um possível indicador do processo de alfabetização dele, pois, ao se deparar com um obstáculo referente à aprendizagem, repetia as palavras da professora e dizia que não conseguir aprender, o que me levou a considerar uma produção de sentido subjetivo associada ao sentimento de incapacidade para realizar uma determinada tarefa escolar.

Com o intuito de desenvolver uma atividade diferente, que fugisse das tarefas escolares tradicionais, propus à criança que, no dia seguinte, trouxesse alguns jogos, como quebra-cabeça, jogo da memória e um dominó. Com essa proposta, Michel ficou bastante animado. A atividade sugerida teve por objetivo entender um pouco mais do funcionamento operacional de Michael, para além das atividades escolares. No jogo de quebra cabeça, o aluno ficou concentrado. Percebi que elaborava estratégias para escolher qual seria a peça ideal para encaixar em cada espaço. No jogo da memória, chegou a vencer muitas partidas. No dominó, brincamos de contar as bolinhas pretas em cada peça. Michael não demonstrou dificuldades. No jogo da memória, em cada peça, estava escrito o nome da figura. Passei a perguntar a Michael as letras que compunham o nome representado pelo desenho.

Pesq.: Michael, o que está desenhado nessa figura?
M: Um avião.
Pesq.: Você sabe me dizer com que letra começa essa palavra?
M: Não.
Pesq.: Vamos repetir bem devagar essa palavra?
M: A-VI-ÃO.
Pesq.: E agora, você sabe me dizer qual é a primeira letra dessa palavra?
M: Letra A.
Pesq.: Muito bem, Michael!

Fizemos isso várias vezes com diversas palavras. Michael, em muitos momentos, dizia que não conseguia. Contudo, eu insistia com ele; e, com isso, fomos criando estratégias que pudessem auxiliá-lo no reconhecimento das letras, sempre associando o som ao desenho da letra. Em muitos momentos, Michael começava a “chutar” e a repetir praticamente todas as letras do alfabeto. Nesse momento, observei que ele se mostrava tenso e inseguro.

Foi um momento do trabalho em que Michael não avançava no reconhecimento das letras. O comportamento de chutar de forma aleatória as letras do alfabeto era predominante. Ele repetia: “Eu não dou conta, Tia”. Diante de atividades tradicionalmente escolares, faltavam-lhe recursos para dar conta da situação de aprendizagem. Além disso, Michael demonstrou pouca autonomia em seu pensamento; sua ação era insegura, demandando ajuda e reconhecimento do outro, estabelecendo uma relação de dependência no momento de realizar a tarefa. Os sentidos subjetivos relacionados ao medo e à insegurança que emergiam perante a realização da atividade escolar se tornavam um obstáculo para o desenvolvimento das operações intelectuais de Michael.

Dessa forma, percebi que devíamos buscar outras estratégias, para além da associação do som à letra. Foi então que fiz a seguinte proposta: “Michael, imagina que, dentro de sua cabeça há várias gavetinhas”. Ele olhou para mim e abriu um sorriso. Entendi que, ao sorrir, estava dizendo um sim ao meu convite; então prossegui:

Pesq.: Você está imaginando, Michael?
M: Sim, Tia.
Pesq.: Você sabe para que servem as gavetas?
M: Sim. Para guardar.
Pesq.: Então, Michael, nós vamos guardar as letrinhas dentro dessas gavetinhas.

Michael sorriu novamente, e demonstrou estar gostando da brincadeira. Para cada palavra, lida em voz alta, pedia a Michael para guardar a letra inicial dentro da gaveta, e brincava com ele: “Cuidado para ela não fugir”. Michael sorria e fazia uma expressão de que estava imaginando as letras guardadas dentro das gavetas. E assim, fomos prosseguindo com a atividade. Para cada palavra, perguntava, novamente, qual era a letra inicial. Inicialmente,

Michael chutava e, novamente, dizia não saber. Em seguida, perguntava a Michael se ele não havia guardado a letrinha na gaveta. Michael balançou a cabeça afirmativamente. Então falei:

Pesq.: Que tal você abrir a gaveta e buscar a letrinha aí dentro?

Novamente, Michael fez a expressão de que estava imaginando algo. Logo em seguida me respondia com segurança com a letra que estávamos procurando. Parava, pensava, e em poucos segundos, dizia o nome e apontava para a letra correta. Com o passar do tempo, pude perceber que Michael ia tomando confiança e acertando cada vez mais e ficando menos inseguro. Estava interessado, gostando da atividade. E, poucas vezes, reclamou do cansaço.

A compreensão da subjetividade abre um caminho diferenciado para o estudo dos processos educativos, ao considerar o pensamento como uma produção de sentido subjetivo que se organiza no curso de uma determinada atividade. Contudo, a representação hegemônica nas escolas acerca da aprendizagem está centrada na ênfase dos aspectos cognitivo-intelectuais. A lógica cognitivista, pautada no conceito de processamento de informação, pouco pode contribuir para uma representação dos processos de produção intelectual como produção subjetiva, pois deixa de fora aspectos ligados à imaginação e à fantasia. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem foi reduzido a práticas de caráter reprodutivista com foco na capacidade de memorização dos alunos, desconsiderando a emocionalidade que perpassa esse processo. A lógica assimilativa acabou por corroborar a ideia de patologias associadas ao desenvolvimento intelectual para justificar a não aprendizagem, gerando, assim, um espaço de exclusão no contexto social da escola.

No caso específico, a elaboração de uma situação de “faz de conta” como estratégia alternativa para a promoção de novas formas de organização do pensamento possibilitou a Michael o uso da imaginação como elemento constituinte do processo de produção intelectual. A utilização repetitiva de estratégias tradicionais como a associação do som a letra pode ter causado uma saturação intelectual integrada aos sentimentos de medo e incapacidade, impossibilitando-o, naquele momento, de avançar no reconhecimento das letras. Michael, ao imaginar as letrinhas sendo guardadas nas gavetas, criou caminhos alternativos de pensamento para o reconhecimento das mesmas. As imagens elaboradas por Michael suscitaram uma nova qualidade na forma de operar com o seu pensamento, o que caracteriza a plasticidade das funções psíquicas. Pode-se refletir que a situação apresentada se constitui como um espaço favorável de desenvolvimento, em que a criança, ao tomar confiança em

suas respostas, pode produzir sentidos subjetivos alternativos frente à vivência de aprendizagem.

A criação de uma situação imaginária favoreceu o envolvimento do aluno na realização da atividade. A partir daquele momento, Michael passou a se mostrar menos tenso, à medida que ia acertando um número maior de letras. A partir desse relato, conclui-se que o pensamento não é uma função meramente cognitiva, apartada dos desejos e das emoções envolvidas no momento de aprender. A imaginação se organiza como uma produção subjetiva, que se configura na processualidade dos aspectos simbólicos e emocionais inseparáveis do pensamento. Tal compreensão nos permite superar o caráter meramente operacional na compreensão dos processos de produção intelectual.

A busca por estratégias diferenciadas de ensino, que fujam de uma lógica normatizadora do aprender, é algo que deve ser considerado por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Há de se construir situações pedagógicas capazes de promover saltos qualitativos no desenvolvimento da criança e, assim, gerar novas possibilidades de aprendizagem.

A constituição do cenário social de pesquisa pode ocorrer de forma sistematizada e planejada em detalhes pelo pesquisador. Contudo, no caso de Michael, esse cenário foi construído por eventos próprios, marcados pela sutileza da aproximação de uma criança a um elemento atípico em sala de aula. Apesar da insegurança que caracteriza uma produção subjetiva do participante, o aluno não se fez tímido em se aproximar da pesquisadora. O encontro entre participante e pesquisador se deu através da narração de um conto infantil, momento em que a criança se sentiu acolhida e confortável para estabelecer um vínculo afetivo com a pesquisadora, demarcando um espaço próprio de relação. Esse encontro se caracterizou por um clima que permitiu o envolvimento desses dois atores, pesquisador e pesquisado, em que ambos gradativamente se envolveram em uma dinâmica de afetividade e confiança.

4.1 O desenvolvimento das operações intelectuais em Michael: compreendendo a situação social de desenvolvimento

O acompanhamento de Michael em sala de aula se deu até o término do ano letivo, em dezembro de 2013. Após o período de férias, retornei à escola com o objetivo de formalizar a participação de Michael como integrante do trabalho. Em reunião com a mãe da criança, foram explicados os objetivos da pesquisa e, posteriormente, ocorreu a assinatura do termo de

consentimento livre e esclarecido. Passei, desde então, a realizar os encontros com Michael em sua residência, devido a algumas limitações impostas pela escola.

A possibilidade de encontrar Michael fora do contexto social da escola me permitiu participar de forma investigativa de outros espaços de convivência da criança. Nas visitas realizadas na casa do participante, foi possível alcançar a complexidade de fatores envolvidos na dinâmica subjetiva de Michael que, por sua vez, impactam na sua maneira de perceber o mundo, a si mesmo e o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, pude percorrer o movimento da dificuldade de aprendizagem escolar de Michael como um processo que se organiza como uma configuração subjetiva na vida social da criança.

Até o final da pesquisa, nossos encontros eram realizados semanalmente, no período da manhã, tendo em vista que o participante frequenta o turno vespertino na escola. Usualmente, chegava à casa de Michael por volta das dez horas. Contudo, na maioria de nossos encontros Michael ainda estava dormindo ou acabara de acordar. Perguntava, então, à mãe a que horas a criança costumava dormir. Ela relatava, um tanto sem graça, que esta dormia muito tarde, pois gostava de ficar assistindo televisão. Em seguida, a irmã mais velha gritou de dentro de um dos cômodos da casa, e afirmando que a criança dormia por volta de meia noite. Ao acordar, Michael ficava na televisão até dar o horário de ir para a escola.

Esse quadro, desconsiderado pela escola, nos mostra a forma como está organizada a rotina de Michael. Além de não ter um horário adequado para dormir; e de passar horas assistindo a televisão, a criança possuía um quadro de alergia crônica, para qual não estava recebendo atenção médica. Estava constantemente gripado, com o nariz escorrendo, os olhos vermelhos, inchados e lacrimejando.

Em um de nossos primeiros encontros, quando estávamos realizando um exercício de português, a criança se encontrava pouco concentrada e bocejava a todo o momento. Na fala de Michael, ele expressava o cansaço e o desconforto que estava sentindo: “Tia, meu olho está coçando. Eu tento segurar o meu sono, mas não consigo”.

Passamos a considerar que os problemas relacionados à aprendizagem escolar de Michael não se desvinculavam do contexto sócio familiar da criança, constituindo-se em um indicador de uma situação social do desenvolvimento que pouco favorece a emergência de novas formações psicológicas. A criança encontrava-se apartada de uma vida social mais ampla, ocasionando um déficit em seu repertório social. Tal condição, além de comprometer o domínio das ferramentas culturais consideradas fundamentais para o processo de alfabetização da criança, se atrelava à falta de recursos simbólicos emocionais para lidar com a situação de aprendizagem, e aos conflitos que emergem no contexto educacional, como por

exemplo, construir um contato maior com os colegas em sala de aula. A ideia não é a de estabelecer uma relação direta entre o contexto social de desenvolvimento de Michael e o impacto deste em sua aprendizagem, mas, sim, de compreender como tal situação toma formas diversas na maneira como a criança se relaciona no contexto social da escola.

Na tentativa de compreender um pouco melhor a forma como está organizada o espaço social familiar de Michael e a maneira com este se relaciona com o seu processo de aprendizagem, propus à mãe um momento conversacional sobre o desenvolvimento da criança.

A mãe relatou que Michael é considerado o bebê da casa, por ela e pela irmã. E que, muitas vezes, é tratado com mimos e excesso de proteção. Possui pouca autonomia na realização de tarefas diárias, mantendo uma relação de dependência com a irmã e com a mãe. Como já foi mencionado, por questões de segurança, Michael passa os dias dentro de casa, privado do convívio social com outras crianças e dos estímulos sensoriais que o meio ambiente poderia lhe proporcionar. Segundo a mãe, os excessos de proteção provêm desde a primeira infância, em que, por medo de a criança se machucar, ela o deixava grande parte do tempo no berço ou no carrinho, o que atrasou de forma considerável o desenvolvimento da marcha, causando problemas de caráter psicomotor.

O déficit no repertório social de Michael foi tomado pela comunidade escolar como uma forma patológica de desenvolvimento, caracterizado pela suposta insuficiência intelectual da criança, desconsiderando que o desenvolvimento dos processos de produção intelectual se sustenta nos diversos contextos sociais da vida da pessoa. A falta de autonomia demonstrada pela criança, em relação às atividades escolares, também se expressa na realização das tarefas básicas do cotidiano de uma criança de oito anos. A relação de dependência que Michael estabelecia com a mãe e com a irmã, também se manifestou com a pesquisadora durante a realização das atividades escolares. Tendo por base a situação social de desenvolvimento em que Michael estava inserido, foi possível compreender que seu processo de aprendizagem ocorria na tensão entre os dois maiores espaços de convivência da criança, a escola e a família, integrando-se aos sentidos subjetivos que emergem em sua emocionalidade, no confronto que se estabelece entre as ações promovidas pela escola e aquilo que a criança traz a partir de suas experiências anteriores.

Em sala de aula, Michael sentava-se em uma carteira posicionada na segunda fileira centralizada. Há aproximadamente 18 alunos em sala. É uma turma relativamente pequena. A professora é bastante engajada com o aprendizado das crianças e possui um bom relacionamento com os alunos. Todos a respeitam. A rotina em sala era tranquila, com poucos

episódios que pudessem comprometer as atividades. Contudo, apesar de sua preocupação com o aprendizado dos alunos, a professora, por ocasião da pesquisa, encontrava-se bastante desanimada com o caso de Michael.

Professora titular: - Eu já não dou mais conta. Já tentei de tudo. O Michael não foi o único aluno nesta sala com dificuldades de aprendizagem. Tive pelo menos uns cinco, e hoje, todos estão aprendendo, menos ele. Estou cansada, frustrada e preocupada.

A relação afetiva da professora com Michael encontra-se comprometida. A partir das observações em sala de aula, esta se mantinha distante e pouco estimulava Michael a participar das atividades. O afastamento da professora em relação à criança, além de comprometer a aprendizagem do aluno, impossibilitou Michael de se envolver afetivamente com a figura da mesma.

Na condição histórica, que segue essa relação por um período aproximado de dois anos, a professora não teve a habilidade de abrir um espaço que favorecesse a qualidade da relação. Na configuração da aprendizagem de Michael, a professora não ganhou *status* de sentido subjetivo; não se tornou uma figura significativa para o desenvolvimento da criança. A falta de envolvimento na relação professor–aluno nos mostra a importância da integração afetiva entre esses dois atores para o avanço da aprendizagem. Na ocasião, constatamos que a responsável por apresentar o universo de possibilidades que envolve a aprendizagem escolar não se julgava capaz de fazê-lo.

No jogo interativo entre os dois espaços mais significativos de convivência da criança, a professora mostrou-se inábil para produzir alternativas que permitissem ao aluno em questão avançar em seu aprendizado. Então, consideremos: em primeiro lugar, Michael chegava à escola sem os recursos subjetivos necessários para estabelecer um espaço como estudante e sem poder responder às exigências que este novo espaço social lhe impõem; em segundo, a escola não buscou envolvê-lo em projetos capazes de alavancar o seu desenvolvimento; nem, tampouco, ofereceu oportunidades para que ele se tornasse capaz de tornar significativa a aprendizagem escolar. Essa constatação pode ser vista no seguinte diálogo:

Pesq: Michael, você sabe o porque você vai para a escola?

M: Para aprender.

Pesq: E o que você aprende na escola?

M: O recreio que eu gosto. Tem a educação física. A escola parque.

Michael, em sua configuração subjetiva da aprendizagem, não integrara a aprendizagem formal, a da sala de aula, como um elemento significativo. Percebe-se, então, a distância existente entre as demandas formais da escola e aquilo que Michael entende por aprendizagem. Diante desse quadro, podemos considerar que a situação de aprendizagem na qual Michael estava e prossegue envolvido não se constitui em um espaço favorável à produção de sentidos subjetivos que lhe permitisse significar a aprendizagem no contexto escolar.

A dificuldade de Michael em dominar os conteúdos científicos, dentro dos padrões avaliativos da escola, não está dissociada das próprias limitações do contexto educacional – em sua dimensão de espaço institucional formalizado – responsável pela transmissão dos conceitos científicos culturalmente organizados. A falta de investimento nas ações direcionadas a Michael, em sala de aula, pouco contribuía para a ampliação de seu repertório social, conservando a criança em uma situação de déficit. Na dinâmica que se estabelece entre os dois ambientes responsáveis pela ampliação do repertório cultural, social e afetivo, a criança é mantida em uma condição de privação de estímulos, considerados fundamentais para o seu desenvolvimento enquanto sujeito da aprendizagem.

4.2 O cenário social da pesquisa: construindo possibilidades de aprendizagem

No percurso do processo empírico, buscou-se construir um modelo teórico sobre os processos de produção intelectual de Michael para além das dificuldades expressas pela criança. Com a utilização do método construtivo-interpretativo foi realizado o levantamento de diversos indicadores, que nos mostraram a riqueza de elementos envolvidos no processo de produção intelectual de Michael.

No caso apresentado, a família e a escola formaram uma trama de sentidos subjetivos na configuração subjetiva da aprendizagem do participante, que restringia o espaço de subjetivação da criança e a produção sentidos subjetivos alternativos capazes de impulsionar o seu desenvolvimento.

Destaca-se, neste momento, os desdobramentos do trabalho de campo desenvolvido com Michael e suas repercussões para o processo de aprendizagem da criança. Desde os primeiros contatos realizados com a criança, ela se sentia suficientemente acolhida para se envolver como participante da pesquisa. O interesse de Michael em dar continuidade ao trabalho iniciado em sala de aula e, posteriormente, em sua residência se constituiu um indicador do seu envolvimento emocional em relação ao trabalho que estava sendo

desenvolvido. Essa hipótese pode ser reforçada no curso das expressões de Michael ao longo da pesquisa, em que, ao aceitar o convite da pesquisadora, solicitou à mãe que comprasse um caderno exclusivo para os nossos encontros. Logo no primeiro dia, veio com entusiasmo, mostrar o caderno comprado e diz: “Tia, olha o que eu comprei. É para fazer os nossos deveres”.

O contexto social da pesquisa passou a ocupar um espaço significativo na vivência da criança. A compra de um caderno para os encontros a serem realizados adquire uma dimensão simbólico-emocional, que não está dissociado da qualidade da relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado.

A partir da combinação de informações provenientes de um indutor indireto (jogo de sentimentos ilustrado), Michael pode expressar sentimentos relacionados a diferentes contextos sociais que, por sua vez, integram a sua dinâmica subjetiva.

Quadro 2 – Jogo dos sentimentos.

Situação	Expressão emocional da criança
Sala de aula	Medo, vergonha
Aula de apoio	Alegria
Tarefa de casa	Nervosismo

Na dinâmica conversacional que ocorreu durante a realização do instrumento, indaguei a Michael sobre as emoções que ele sentia em cada contexto. A criança foi capaz de relatar que, no espaço de sala de aula, sentia muito medo de errar nas tarefas; e também vergonha dos amigos que, constantemente, riam, ou faziam algum comentário relacionado à sua não aprendizagem. Em contrapartida, na situação de aula de apoio, considerada por Michael como sendo os nossos encontros, ele demonstrou alegria, pois, segundo seus próprios relatos, ele estava conseguindo aprender. A situação tarefa de casa estava quase sempre associada ao nervosismo. Michael dizia: “Minha irmã não me ajuda, briga comigo e diz que eu não sei”.

No conjunto dos elementos expressos pela criança, no instrumento apresentado, foi possível perceber que o cenário social da pesquisa ia adquirindo um espaço na importante na configuração subjetiva da aprendizagem de Michael. Tais expressões estão inter-relacionadas, e aparecem na configuração subjetiva da criança. A falta de envolvimento da irmã na realização das tarefas escolares, o medo de errar, a falta de afetividade da professora e o julgamento dos colegas na escola ganhavam um *status* paralisador no processo de produção intelectual de Michael.

Contudo, a possibilidade de ter outra pessoa disponível a auxiliá-lo em suas dificuldades abriu espaço de produção de sentidos, produção essa que a criança não conseguira estabelecer em outros contextos sociais. Nossos encontros, a pedido da criança, iniciavam-se com a leitura de um conto infantil e encerravam-se com uma rodada de jogo da memória, quebra-cabeça ou outro jogo escolhido pela criança. Foi em um desses momentos, na leitura de um conto e explorando as ilustrações contidas no livro, que Michael demonstrou dificuldades em nomear algumas frutas consideradas comuns para a maioria das pessoas. Diante desse contexto, que se apresentou no curso do momento empírico, vi a oportunidade de explorar outros espaços, com o intuito de retomar o movimento e a circulação social, prejudicadas pelo excesso de proteção da família e ao processo de institucionalização no contexto educacional que Michael estava envolvido. Nesse sentido, o *setting* empírico ganha o espaço da rua. A proposta feita a Michael consistiu na realização de um passeio a um verdurão próximo a sua residência.

Durante a realização do passeio, pude observar o entusiasmo da criança. No percurso realizado até o verdurão, Michael apontava para os letreiros na rua, e fazia o reconhecimento de algumas letras, estabelecendo relações mnemônicas entre a letra e uma imagem elaborada por ele: “Olha Tia, a letra “G”. Igual à do gato”. Michael demonstrou curiosidade em relação aos alimentos, se eram frutas, legumes ou verduras. Solicitei a Michael que escolhesse alguns alimentos para comprá-los. Nesse momento, aproveitamos para realizar algumas operações matemáticas, de quanto iríamos gastar com cada alimento. Michael demonstrou dificuldades na realização das operações matemáticas: faltavam-lhe recursos instrumentais básicos para realizar uma operação de soma. Contudo, ele não se intimidou e prestou atenção na explicação dada por mim.

A sugestão de uma atividade um pouco mais dinâmica tinha por objetivo proporcionar a Michael a possibilidade de vivenciar outras experiências, não cristalizadas pelo seu cotidiano. A ida ao verdurão constituiu uma ação voltada para a criação de possibilidades de desenvolvimento, capaz de envolver a criança no universo cultural da aprendizagem. No encontro seguinte, ocorrido uma semana após o passeio, realizamos uma atividade relacionada com experiência vivenciada por Michael. Segue parte da atividade:

MIS 	△	M 21	
LAPAGA 	M 2	OHS	
SENDURA 	○		

Figura 5 – Produção intelectual de Michael.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, foi organizada uma atividade que permitisse compreender o processo de produção intelectual de Michael, a partir da experiência vivenciada pela criança. Dessa forma, solicitei a Michael que relembresse os alimentos comprados no verdurão e, posteriormente, elaborasse uma escrita referente a cada alimento. Nesse momento, foi possível observar o envolvimento de Michael com a atividade. A criança passou a relatar não somente o nome dos alimentos, como também o trajeto percorrido por ela até chegar ao verdurão. Michael foi capaz de lembrar fatos vistos por ele na rua, como os prédios pelos quais passamos.

Após Michael ter lembrado o nome dos alimentos, passamos para o segundo momento da atividade que consistia na elaboração da escrita desses nomes recordados por ele. Ao iniciarmos a atividade, Michael demonstrou insegurança no momento da escrita. Dizia que não conseguiria escrever de forma correta o nome dos alimentos. Disse a Michael que ele não precisava dar conta de todos os nomes, pois estava aprendendo. Michael pegou o lápis e deu início à atividade.

Michael, nos primeiros momentos, parecia estar paralisado diante da atividade. Então, sugeri que juntos de forma pausada repetíssemos a palavra completa para o reconhecimento das letras. Michael balançou a cabeça afirmativamente. Juntos, fizemos essa tarefa com diversas palavras. Posteriormente, Michael passou a repetir sozinho o nome dos alimentos e fez o reconhecimento das letras. Estabeleceu algumas relações com outras palavras e letras que já faziam parte de seu repertório. Como por exemplo, o “M” de maçã, Michael faz a associação do som com a letra e logo em seguida diz: “Tia, essa é a letrinha do seu nome”.

A base da investigação dos processos de produção intelectual estará na relação integrada entre os elementos do cognitivo e do afetivo. Percebe-se que, no decorrer da atividade, Michael foi assumindo um posicionamento próprio em relação ao que estava sendo proposto. Com a colaboração da pesquisadora, a criança foi ganhando autonomia e organizou os próprios percursos para o desenvolvimento de sua escrita. Michael passou a elaborar suas próprias hipóteses. Ao olhar para a palavra laranja, Michael percebe algo:

M: Tia, essa palavra não está certa.

Pesq: Por quê? O que tem de errado com ela?

M: Não sei.

Pesq.: Como você pode descobrir?

Michael repete, pausadamente, a palavra em voz alta.

Pesq: Então?

M: Não sei. Acho que está faltando uma letra.

Pesq: Qual letra?

M: Não sei.

Michael, mesmo que não tenha conseguido identificar o que havia de errado com a palavra elaborada por ele, já era capaz de distinguir, a partir de seus referenciais, que sua escrita ainda não se encontrava adequada. Michael, em seu percurso de aquisição da linguagem escrita, foi capaz de reconhecer o papel que as letras desempenham na escrita, ao notar que a ausência de uma letra comprometeria o seu desenvolvimento. A desconsideração da diversidade e dos caminhos alternativos, como forma de operar com o pensamento no processo de ensino e aprendizagem, acabou por desqualificar o erro como algo legítimo de um processo em desenvolvimento. Não é a repetição que produz aprendizagem, mas sim o estabelecimento de diversas relações capazes de caracterizar o conhecimento como uma produção do sujeito que aprende.

Em nosso sistema educacional, a negação do sujeito que aprende como protagonista da aprendizagem acarretou a desconsideração da dimensão subjetiva envolvida nos processos produção intelectual. A mudança de posicionamento da criança frente às atividades relacionadas à aprendizagem escolar passou a marcar uma nova qualidade de produção de sentidos subjetivos. No percurso da atividade Michael, expressou o descontentamento que sentia em relação aos comentários dos colegas de sala de aula.

M: Tia, meus amigos dizem que eu sou burro, que não aprendo.

Pesq: E o que você faz?

M: Vou dizer que não sei. Mas que posso aprender.

Os sentidos subjetivos dominantes em relação aos sentimentos de medo e insegurança foram perdendo força na dinâmica subjetiva de Michael, enquanto os sentimentos de confiança em relação às suas possibilidades de aprendizagem emergiam, mesmo que timidamente. As novas produções de sentido que surgiam no curso da realização da atividade caracterizaram a processualidade dos processos de subjetivação de Michael, assim como o caráter gerador de suas emoções.

Para compreender a qualidade do desenvolvimento dos processos de produção intelectual da criança e sua relação com a dimensão afetiva, torna-se, na ocasião, necessário investigar as circunstâncias em que, no curso do desenvolvimento, tais aspectos tomam forma, se cristalizam ou se modificam. O caráter investigativo está para além da análise das propriedades do intelecto, ou até mesmo de uma análise psicologista e reducionista das emoções da criança. É na relação intrínseca entre o cognitivo e o afetivo, como produção simbólico-emocional, que podemos compreender o processo de produção intelectual de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar.

A produção de novos sentidos subjetivos frente às dificuldades enfrentadas por Michael caracterizou a pesquisa como um processo de desenvolvimento humano. O que permitiu à criança se reposicionar em relação aos seus medos. Os desdobramentos das novas emoções e processos simbólicos que emergiram no curso da pesquisa, não estão determinados, tampouco passíveis de previsão e controle. A produção de novos sentidos subjetivos e seus desdobramentos é da ordem da possibilidade do devir, do vir a ser, sendo que nenhuma realidade concreta será capaz de determinar um tipo de produção emocional e suas possíveis consequências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, pode reconhecer a importância da dimensão subjetiva das operações intelectuais, assim como aprofundar o entendimento desse mecanismo para a superação das dificuldades de aprendizagem. Foi possível ampliar a compreensão a respeito dos desdobramentos da subjetividade no campo da aprendizagem de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. Dessa forma, confirma-se a importância que tem a Psicologia, na sua interface com a Educação, ao se aproximar da forma subjetiva como se configura a dificuldade de aprendizagem para cada aluno na sua dimensão singular. Esta pesquisa demonstrou o valor heurístico das categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva para a compreensão dos processos de produção intelectual, pois nos aproximou da complexidade da aprendizagem no seu caráter processual e dinâmico.

Com o intuito de compreender as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, este trabalho valeu-se da definição adotada por Rossato e Martinez (2011) que a entendem como uma dificuldade em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola. Delineou-se como objetivo central desse trabalho a compreensão de uma perspectiva histórico-cultural como o processo de aprendizagem é configurado subjetivamente por alunos que apresentam dificuldades na aquisição de determinados conteúdos escolares, tendo como foco o processo de produção intelectual de estudantes com o perfil dos participantes dessa pesquisa.

Foi na busca de alternativas teóricas que viessem a contribuir para uma compreensão mais ampla acerca das dificuldades de aprendizagem que este trabalho encontrou respaldo na Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey. Pergunta-se, então: de que forma o conceito de subjetividade nos ajudou a pensar os processos de aprendizagem escolar? Analisa-se que tal perspectiva teórica nos permitiu compreender a aprendizagem a partir de sua processualidade e dos diversos estados afetivos que a caracteriza. A compreensão da subjetividade tem representado uma alternativa de significar determinados tipos de processos que possuem uma qualidade muito particular. No caso da aprendizagem escolar, pode-se dizer que a aprendizagem se relaciona com uma multiplicidade de fatores, não podendo ser reduzida a aspectos meramente cognitivos, pois depende da qualidade das expressões simbólico-emocionais produzidas por cada sujeito no seu processo de aprender.

Constatou-se a necessidade de se fazer uma mudança epistemológica na realização de estudo sobre as dificuldades de aprendizagem. A homogeneização das práticas educativas e das formas de aprender se tornaram hegemônicas no contexto educacional, gerando um processo de patologização das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Essa visão contribui para ampliação do discurso da desigualdade, tendo em vista que o olhar patologizante define aqueles que são aptos para aprender e os que não são. A aprendizagem escolar marcada por uma compreensão organicista de desenvolvimento impossibilitou a compreensão da diversidade das formas de aprender, como também limitou o olhar para a manifestação das singularidades e a consideração do contexto de sala de aula como um espaço social e relacional.

A partir do olhar da subjetividade, pudemos avançar na compreensão dos processos de aprendizagem a partir de uma perspectiva que vise a não naturalização das dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, retira-se o olhar, muitas vezes exclusivo, que recai sobre o aluno, para produzir novas formas de se abordar o tema, considerando a complexidade e a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de aprendizagem.

Com essa perspectiva, este estudo caminhou-se para o entendimento dos processos de produção intelectual de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, e foi além da representação do mental como sistema de processamento de informação. O referencial teórico adotado nos permitiu avançar em uma representação da aprendizagem integrada com as dimensões culturais e subjetivos como elementos constitutivos do processo de produção intelectual. A teoria da subjetividade, ao se afastar de uma visão determinista e reducionista das dificuldades de aprendizagem, permitiu-nos compreender o fenômeno do aprender a partir do caráter subjetivo das operações intelectuais.

Para avançar na dimensão subjetiva das operações intelectuais, partiu-se das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva que permite romper com o caráter estritamente cognitivo da aprendizagem. Buscou-se compreender como os processos de produção intelectual se configuram subjetivamente no aluno em uma atividade concreta. Nesse entendimento, a compreensão da dimensão subjetiva na aprendizagem não se opõe ao caráter operacional dos processos de produção intelectual da criança, mas adiciona uma dimensão qualitativamente diferenciada que não havia sido considerada como inerente desse processo. Dessa forma, outros processos, de caráter simbólico e emocional, são integrados à dimensão operacional, ampliando a compreensão do pensamento como um processo de sentidos subjetivos.

Esta pesquisa apresentou construções teóricas desenvolvidas a partir de dois estudos de caso, por entender que esse instrumento constitui uma via significativa para o processo construtivo-interpretativo. Além disso, os casos apresentados permitiram gerar inteligibilidade acerca da diversidade do singular nos processos de produção intelectual de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. A análise dos casos apresentados nos permitiu compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção dinâmico. As hipóteses levantadas se integraram ao modelo teórico em desenvolvimento, bem como com as tensões e contradições provenientes do momento empírico.

Os desdobramentos deste estudo direcionam-se para a compreensão do caráter subjetivo das operações intelectuais. As informações produzidas nos possibilitaram compreender as especificidades da constituição subjetiva da aprendizagem de cada criança pesquisada. O olhar voltou-se para a compreensão das singularidades, afastando-se de uma visão determinista das dificuldades de aprendizagem, o que requer reconhecer o sujeito na sua constituição complexa e diferenciada a partir das relações que estabelece com os diversos contextos que ocupa.

A partir das análises das informações levantadas, o estudo do desenvolvimento dos processos de produção intelectual das crianças pesquisadas nos levou às reflexões que se seguem:

- 1) O estudo da subjetividade, em um marco histórico cultural, possibilitou-nos o reconhecimento da aprendizagem como processo de produção de sentidos subjetivos. Essa constatação nos levou a compreender a configuração subjetiva diferenciada do aprender de cada participante envolvido na pesquisa. O estudo das configurações subjetivas singulares no curso da aprendizagem nos mostrou que a aprendizagem escolar não se desvincula dos sentidos subjetivos associados a outras esferas da vida das crianças pesquisadas, o que nos revela o caráter dinâmico e processual da aprendizagem como configuração subjetiva. O sentido subjetivo do aprender é a convergência das emoções e dos processos simbólicos que se organizam no curso da aprendizagem, que se baseiam na história individual do aluno e da forma como este se relaciona com a aprendizagem.
- 2) A aprendizagem se torna um processo de desenvolvimento quando se configura subjetivamente, tornando-se uma fonte de sentidos subjetivos que se relacionam com outros aspectos da experiência da social da criança. Considera-se que contexto social de pesquisa se tornou um espaço favorável de sentidos subjetivos relacionados à

aprendizagem, ao proporcionar um espaço de comunicação que propiciou a emergência de sentidos subjetivos variados e que favoreceu o envolvimento das crianças enquanto sujeitos da aprendizagem.

- 3) A aprendizagem escolar depende da trama entre a condição subjetiva de quem aprende e a subjetividade social da instituição escolar na qual o aprendiz está inserido. Dessa forma, as representações e as concepções dos professores em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento interferem nas ações direcionadas às crianças em sala de aula. Nos casos apresentados, foi possível perceber que a subjetividade social da escola em questão, no que se refere à compreensão das dificuldades de aprendizagem, estava perpassada por uma compreensão biomédica das dificuldades de aprendizagem. As ações se direcionavam muito mais para a busca de um diagnóstico que justificasse a causa da não aprendizagem do que para ações de caráter pedagógico capazes de alavancar o desenvolvimento das crianças. As dificuldades de aprendizagem foram compreendidas pela comunidade escolar como um desvio de uma norma pré-estabelecida, o que levou à desconsideração da dimensão social e relacional da aprendizagem, considerando as dificuldades dos alunos como um fenômeno de caráter individual.
- 4) Na compreensão do caráter subjetivo das operações intelectuais, avançou-se em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva. Nas informações levantadas no curso da pesquisa, foi possível analisar que o operacional aparece subjetivado como um desdobramento dos aspectos intelectuais e subjetivos que ocorrem de forma integrada, o que rompe com a relação dicotomizada entre o cognitivo e o afetivo. Adotar a aprendizagem como um processo de subjetivação nos permitiu compreender os processos de produção intelectual, não apenas com o resultado das operações lógico-formais, mas principalmente como verdadeiras produções subjetivas.
- 5) A partir do posicionamento da aprendizagem como produção subjetiva, destaca-se o papel central da imaginação nas produções intelectuais. A imaginação e a fantasia como produções subjetivas implicadas na aprendizagem proporcionou uma nova qualidade que permitiu a organização de formas alternativas de pensamento. Na Psicologia, a ideia de intelecto tem sido fortemente influenciada pela perspectiva cognitivista de processamento de informação, o que não nos permite compreender os processos de produção intelectual como produção subjetiva em que os aspectos da imaginação e da fantasia se fazem presentes ampliando a compreensão do intelecto

como produção subjetiva. A imaginação se integra à configuração subjetiva da aprendizagem, tornando-se, dessa maneira, um elemento constituinte dos processos de produção intelectual.

- 6) Considerar a aprendizagem como um processo subjetivo nos permitiu a integração da emocionalidade como um fator preponderante na compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos participantes. A dificuldade de aprendizagem foi vivenciada diferentemente por cada participante. De forma singular, a dimensão relacional e afetiva se fez presente em ambos os casos. A partir das análises realizadas, pode-se compreender que o que impulsiona a aprendizagem não está diretamente relacionado a uma condição de caráter operacional, mas sim a uma necessidade que surge do campo afetivo. A falta de interesse pelas atividades escolares, identificadas no caso do aluno Alan, e a suposta deficiência intelectual, no caso Michael, refletiram a fragilidade das relações estabelecidas no contexto de sala de aula. A dificuldade de se envolver afetivamente com a aprendizagem impossibilitou aos participantes desenvolverem sentidos subjetivos alternativos frente às suas dificuldades. Contudo, no decorrer do processo investigativo em que o contexto social da pesquisa se tornou um espaço favorável de desenvolvimento, as crianças se sentiram afetivamente acolhidas para se envolverem de forma mais positiva com a aprendizagem.
- 7) A dimensão relacional envolvida no processo de ensino e aprendizagem integra a emocionalidade e o outro deixa de ser um mediador, meramente instrumental, entre a criança e a tarefa. A dimensão da afetividade para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem nos permite considerar tal relação a partir da qualidade do relacionamento afetivo que se estabelece com a criança. Com essa perspectiva, pode-se avançar no entendimento do processo de ensino e aprendizagem como um processo de comunicação que, por sua vez, nos levou a investigar os sentidos subjetivos que emergem a partir de uma experiência relacional.

Esta pesquisa pode reconhecer e aprofundar na dimensão subjetiva das operações intelectuais. Foi possível ampliar a compreensão a respeito dos desdobramentos da subjetividade no campo da aprendizagem de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. Dessa forma, confirma-se a importância de a Psicologia, na sua interface com a educação, aproximar-se da forma subjetiva como se configura a dificuldade de aprendizagem para cada aluno, em sua dimensão singular. Esta pesquisa demonstrou o valor heurístico das categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva para a

compreensão dos processos de produção intelectual, pois nos aproximou da complexidade da aprendizagem no seu caráter processual e dinâmico.

Por intermédio das categorias de sentido subjetivo e configuração subjetiva, abordamos a dimensão histórica dos sujeitos pesquisados, na medida em que esta se constitui a partir de suas experiências de vida. A consideração dos processos de produção intelectual como uma produção subjetiva representa um novo momento de construção teórica dentro da perspectiva da teoria da subjetividade, que avança em direção à unidade do cognitivo e do afetivo, na compreensão do operacional como um processo subjetivamente configurado.

O estudo dos processos de produção intelectual em crianças com dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares encontrou nos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva uma alternativa de aproximação aos elementos mais dinâmicos que se configuram no curso da aprendizagem. Dessa forma, esta pesquisa mostrou como se constroem e reconstroem os sentidos subjetivos no desenvolvimento da aprendizagem das crianças estudadas. E evidenciou, ainda, a necessidade de se abordar a relação entre o intelecto e o afeto como um processo vivo em constante transformação. Estudar o desenvolvimento humano não pressupõe determinar etapas rígidas, mas sim compreendê-lo na sua diversidade. Este trabalho buscou ampliar as perspectivas teóricas de análise acerca dos processos de produção intelectual de crianças que apresentavam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares. Acredita-se que a compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem em uma perspectiva histórico-cultural nos possibilitou o entendimento das dificuldades de aprendizagem para além dos sintomas emergentes, recuperando a dimensão subjetiva do sujeito que aprende.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARRIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora 1981.

CANARIO, R. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 21, dez. 2005. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969.

CAMPOLINA, L. O; MITJÁNS MARTINÉZ, A. **A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites de inovação na educação**. In TUNES, E (coord) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

CARDINALLI, C. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldades na aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2006.

CIASCA, S. M. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

COLL, C. Concepções e tendências atuais em psicologia da educação. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORRÊA, R. M. **Dificuldades de aprendizagem: um outro modo de olhar**. Campinas, SP: Mercado Letras, 2001.

DAVIDOV, V. **La enseñanza y desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Trad. de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2004.

_____. O nascimento da clínica. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

GARCÍA-SANCHEZ, J. N. Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. In: BERMEJO, V. S.; LLERA, J. A. B. (Coords.). **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOLFETO, J. H.; PELEGRINI, R. M. **Problemas de aprendizagem: um enfoque em psiquiatria infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

GONZALEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: _____.; MARTÍNEZ, A. M. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Editora Liber Livros, 2012.

_____. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. **Educ. Soc.** [online], v. 21, n. 71, p. 132-148, 2000.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

_____. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 9, n. especial, p. 1-24, 2009a. Disponível em: <<http://www.latindex.ucr.ac.cr/aie-2009-esp/aie-2009-es-02.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

_____. **O pensamento de Vigotsky: contradições desdobramentos e desenvolvimento**: São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTÍNEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

_____. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA M. C. R. (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011b.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: _____. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 2. ed. Trad. de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. de Gullermo Matias Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007b.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA M. C. R. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009b.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning, 2007a.

_____.; MARTÍNEZ, A. M. **La personalidad su educación y desarrollo**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

KOHL, O. M. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Ed. Scipione, 1997.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LEBERT, G. Transdisciplinaridade e educação. In: MORIN, E. **A religião dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LECOURT, D. A cientificidade. In: MORIN, E. **A religião dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ed. Ícone, 2006.

MADEIRA-COELHO, C. M. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem: desafios e estratégias. In: **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

_____. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: **A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009.

MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

_____. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira ThomsonLearning, 2005.

_____. La interrelación entre investigación psicológica y práctica educativa: in análisis crítico a partir del campo de la creatividad. In: DEL PRETTE, Z. A. (Org.). **Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas, SP: Ed. Alinea, 2001.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: _____.; SIMÃO, L. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Processos de aprendizagem na Pós-Graduação: um estudo exploratório. In: _____.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009a.

_____.; GONZALEZ REY, F. L. O subjetivo no operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Editora Liber Livros, 2012.

_____.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011.

MASSI, G. A. A. A escrita de um aluno: uma análise linguístico-textual. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, Carapicuíba, v. 13, n. 2, p. 190-195, 2001.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psico. Educ.**, Maringá, v. 16, n. 1, jun. 2012.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização:** contribuições da teoria piagetiana. Araquara, SP: JM Editora, 2000.

MONTENEGRO, M. E.; MARTÍNEZ, A. M. Contribuições educação do estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. In: GUERRERO, E. M. M.; VÁSQUEZ, E. B. C. (Orgs.). **Psicología, salud & educación. Avances y perspectivas en América Latina**. 1. ed. V. 1. Morelia: AMPSI, 2007.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, n. 28, 1992.

_____.; _____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

MORIN, E. **A religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NUNES, L. B. A.; SILVEIRA, N. R. **Psicologia da aprendizagem:** processos teorias e contextos. Brasília: Editora Liber Livros, 2011.

NEUBERN, M. S. A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio. In: GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

NEVES, M. M, B. J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, Canoas, n. 24, dez. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 jun. 2012.

PACHECO, L. M. B. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem**. Santa Catarina, 2005.

PATTO, M. H. S. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

PEREIRA, K. R. C.; TACCA, M. C. V. R. **Dificuldade de aprendizagem? Uma nova compreensão a partir da perspectiva histórico-cultural.** 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_07_2010.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

PINO, A. **As marcas do humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar À luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: TRENTO, D.; KOHL, M.; REGO, TI (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

_____.; MARTÍNEZ, A. M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência.** Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al. **El mago sin magia.** Buenos Aires: Editora Paidós, 2004.

SIMÃO, L. M. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In: _____.; MARTÍNEZ, A. M. (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SISTO, F. (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

TACCA, M. C. V. R. Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMAO, L. M.; MARTÍNEZ, A. M. **O outro no desenvolvimento humano.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Dificuldade de aprendizagem:** percurso histórico e novas compreensões. Artigo não publicado. Brasília: UnB, 2007.

_____.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo:** as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 28, n. 1, 2008.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Nos limites da ação:** preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: Ed. UFSCar, 2007.

_____.; RAAD, I. L. F. Deficiência como iatrogênese. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R (Orgs.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011.

_____.; TACCA, M. C. R. V.; MARTÍNEZ, A. M. Psicologia e educação: sobre aprendizagem e escola. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 2, n. 22, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da palavra.** Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Imaginação e criação na infância.** Trad. de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Obras escogidas.** V. V – Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor. 1997.

_____. Sobre o problema da Psicologia do Trabalho do trabalho criativo do ator. In: RIEBER, R. W. (Ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky.** V. 6. New York/Boston/Dordrecht/London/Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

WERNER, J. **Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES

- 1) Eu gosto de mim porque.
- 2) Eu me sinto melhor quando as pessoas.
- 3) Eu gostaria que meus pais.
- 4) Eu gostaria de ser.
- 5) Aqui na escola eu fico.
- 6) A coisa que mais me preocupa.
- 7) Meus estudos.
- 8) Fico triste quando.
- 9) É fácil aprender.
- 10) Meu pai.
- 11) A coisa que faço de melhor é.
- 12) É difícil a prender quando.
- 13) Minha mãe.
- 14) O que eu mais quero.
- 15) Fico feliz quando.
- 16) Quando não consigo aprender.

17) Eu gostaria que meus pais.

APÊNDICE B – SITUAÇÕES DE CONFLITO

- 1) Roberto está na escola fazendo uma prova de Matemática. Ao perceber que não consegue resolver a questão, o que Roberto faz, e como ele se sente?
- 2) Roberto recebe uma advertência na agenda por mau comportamento, e deve mostrá-la a seus pais. O que Roberto faz, e como ele sente?
- 3) Imagine que Roberto está brincando de bola na sala com o seu irmão mais novo. De repente Roberto chuta a bola e quebra o vaso de flores de sua mãe. Em seguida o pai de Roberto aparece e pergunta quem quebrou o vaso. O que Roberto faz, e como ele sente?
- 4) Imagine que Roberto deveria fazer uma atividade importante de geografia em casa. Contudo esqueceu-se de fazer. O que Roberto faz, e como ele sente?
- 5) O pai de Roberto foi chamado para comparecer à escola. O que será que aconteceu?
- 6) Roberto conseguiu tirar uma nota boa na prova de português. Como ele se sente?
- 7) Imagine que Roberto está tendo uma conversa a sós com sua mãe. O que será que eles estão conversando?
- 8) Imagine que Roberto ao responder uma pergunta realizada pela professora, responde de forma incorreta e seus colegas dão risadas em sala de aula. O que Roberto faz, e como ele sente?
- 9) Roberto recebe um elogio da professora. Por que será que ele recebeu um elogio e como ele se sente?
- 10) Roberto está inquieto em sala de aula. Por que será?

APÊNDICE C – INSTRUMENTO: JOGO DOS SENTIMENTOS

