



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO
HUMANO: CONSTRUINDO BASES PARA UMA AVALIAÇÃO
PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, EM
UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

BRASÍLIA – DF

2019

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO
HUMANO: CONSTRUINDO ALTERNATIVAS PARA A
AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM, EM UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Brasília – DF

2019

MARÍLIA DOS SANTOS BEZERRA

EDUCAÇÃO, SUBJETIVIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONSTRUINDO
ALTERNATIVAS PARA A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM, EM UMA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca – Faculdade de Educação/UnB
(Presidente)

Prof. Dra. Claisy Marinho-Araújo – Departamento de Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento do Instituto de Psicologia/UnB
(Membro Externo)

Prof. Dra. Valéria Deusdará Mori – Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde/Centro
Universitário de Brasília
(Membro Externo)

Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – Faculdade de Educação/UnB
(Membro Interno)

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goular – Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde/Centro
Universitário de Brasília
(Suplente)

BRASÍLIA/DF
2018

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.

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

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

Ao professor Fernando González Rey, que me proporcionou a oportunidade de entrada para o doutorado. A possibilidade de percorrer parte da construção deste trabalho ao seu lado me colocou diante de grandes desafios pessoais e acadêmicos a serem enfrentados. Suas contribuições transcendem aos aspectos formais da elaboração de um trabalho acadêmico, e se configuram no desenvolvimento de afetos que ficarão guardados em meu coração.

À querida Professora Carmen Tacca, por me acolher como sua orientanda em um momento de tantas turbulências. Agradeço pela confiança, generosidade, paciência e pelas orientações ricas em reflexões que me permitiram avançar na elaboração desta tese.

Ao grupo de pesquisa sobre a subjetividade, José Fernando Patiño, Elias Caires, Luiz Martins, Eduardo Moncayo, Andressa Martins, Virgínia Silva, Robinson Samuells, Laura Vidaurreta, Hélio Lopéz, Ana Luiza Sá, Valdicéia Tavares, Thamiris Caixeta, Matheus Milane e Zeca Nunes.

À minha querida amiga e irmã de alma Ana Orofino, por compartilhar tantos momentos de reflexão sobre a complexidade da subjetividade. Obrigada pela parceria que não se reduz ao universo acadêmico.

Às professoras Cristina Coelho, Valéria Mori, Claisy Marinho-Araújo e Daniel Magalhães Goulart por aceitarem participar da construção desse trabalho. As contribuições sugeridas no momento da qualificação foram de grande valia para os desdobramentos desse trabalho.

Às colegas Socorro e Kátia pela a oportunidade de conviver, mesmo que de forma breve, no grupo da professora Carmen. Agradeço pelo carinho e acolhimento de vocês.

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. 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.

RESUMO

O trabalho aqui apresentado busca aprofundar e ampliar as possibilidades de atuação do psicólogo escolar, em uma prática essencialmente tradicional no campo educacional, a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem. Com o intuito de apresentar uma proposta alternativa às formas tradicionais de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar, este estudo, pautado na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa, ambas desenvolvidas por González Rey, buscou avançar em uma perspectiva distinta de avaliação psicológica que conduz a uma aproximação entre avaliação e pesquisa, enfatizando a legitimação do sujeito que aprende, bem como a caráter ativo e criativo do psicólogo, como alguém capaz de produzir ideias e conhecimentos personalizados acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças investigadas. Defendemos nesta tese a elaboração de um modelo teórico acerca da Avaliação Psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar, que avance em uma concepção de avaliação investigativa do processo de desenvolvimento subjetivo da criança, nos diferentes contextos de sua vida e na relação entre os diferentes protagonistas essenciais no processo educativo. Dessa forma, afirmamos que os processos investigativos da aprendizagem escolarizada, a partir da sua dimensão subjetiva, necessariamente devem ser orientados pelos princípios que regem a Epistemologia Qualitativa, sendo esta desenvolvida para o estudo da subjetividade humana. Os resultados da pesquisa são apresentados em três eixos temáticos: (1) apresentação de dois estudos de caso; (2) Subjetividade social e ação pedagógica: desdobramentos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar; (3) Contribuições da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa para o processo de investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem escolar. As conclusões do estudo apontaram que obstáculos enfrentados pelas crianças investigadas não se relacionavam pela impossibilidade delas de realizar as operações intelectuais necessárias para o desenvolvimento de algum tipo de tarefa, mas emergiam a partir da produção de sentidos subjetivos no seu processo de aprender que dificultavam a sua realização. Enfatizamos que a maneira com que os aprendizes subjetivavam os seus obstáculos referentes à aprendizagem favoreciam ou não, em alguns momentos, a realização de determinadas atividades. A avaliação psicológica, na perspectiva da subjetividade, configurou-se como sistema teórico orientado para a produção de inteligibilidade sobre o processos de aprendizagem e desenvolvimento que se constituíram em produções subjetivas. Além disso, consideramos que o referencial utilizado representou uma alternativa teórica explicativa possível para os aspectos subjetivos que estão envolvidos na aprendizagem escolar, permitindo visibilidade sobre ela, e que não se apresentam por outras vias na construção teórica da psicologia.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica. Psicologia escolar. Subjetividade. Epistemologia Qualitativa.

ABSTRACT

The work presented here seeks to deepen and broaden the possibilities of performance of the school psychologist, in an essentially traditional practice in the educational field, the psychological assessment of learning difficulties. In order to present an alternative proposal to the traditional forms of psychological assessment of learning disabilities, this study, based on Subjectivity Theory and Qualitative Epistemology, both developed by González Rey, sought to advance a different perspective of psychological assessment that leads to an approach between evaluation and research, emphasizing the legitimation of the learning subject, as well as the active and creative character of the psychologist, as someone capable of producing personalized ideas and knowledge about the developmental and learning processes of the investigated children. In this thesis we defend the elaboration of a theoretical model about the Psychological Evaluation of the learning difficulties, that advances in a conception of investigative evaluation of the process of the subjective development of the child, in the different contexts of its life and in the relation between the different essential protagonists in the school. educational process. Thus, we affirm that the investigative processes of schooled learning, from their subjective dimension, must necessarily be guided by the principles governing Qualitative Epistemology, which is developed for the study of human subjectivity. The research results are presented in three thematic axes: (1) presentation of two case studies; (2) Social subjectivity and pedagogical action: developments for the comprehension of learning difficulties in the school context; (3) Contributions of Subjectivity Theory and Qualitative Epistemology to the process of research and assessment of learning disabilities. The conclusions of the study indicated that obstacles faced by the children investigated were not related to their inability to perform the intellectual operations necessary for the development of some kind of task, but emerged from the production of subjective meanings in their learning process that made it difficult for them to learn. achievement. We emphasize that the way in which learners subjected their learning obstacles favored or not, at times, the performance of certain activities. Psychological evaluation, from the perspective of subjectivity, was configured as a theoretical system oriented to the production of intelligibility about the learning and development processes that were subjective productions. In addition, we consider that the framework used represented a possible explanatory theoretical alternative to the subjective aspects that are involved in school learning, allowing visibility about it, and which are not presented in other ways in the theoretical construction of psychology.

Key words: Psychological Assessment. School Psychology. Subjectivity. Qualitative Epistemology.

RESUMEN

El trabajo presentado aquí busca profundizar y ampliar las posibilidades de desempeño del psicólogo escolar, en una práctica esencialmente tradicional en el campo educativo, la evaluación psicológica de las dificultades de aprendizaje. Con el fin de presentar una propuesta alternativa a las formas tradicionales de evaluación psicológica de las discapacidades de aprendizaje, este estudio, basado en la Teoría de la subjetividad y la Epistemología cualitativa, ambos desarrollados por González Rey, buscó avanzar en una perspectiva diferente de la evaluación psicológica que conduce a un enfoque entre evaluación e investigación, que enfatiza la legitimación del sujeto de aprendizaje, así como el carácter activo y creativo del psicólogo, como alguien capaz de producir ideas y conocimientos personalizados sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños investigados. En esta tesis defendemos la elaboración de un modelo teórico sobre la Evaluación psicológica de las dificultades de aprendizaje, que avanza en una concepción de evaluación investigativa del proceso del desarrollo subjetivo del niño, en los diferentes contextos de su vida y en la relación entre los diferentes protagonistas esenciales en la escuela proceso educativo. Por lo tanto, afirmamos que los procesos de investigación del aprendizaje escolar, desde su dimensión subjetiva, necesariamente deben guiarse por los principios que rigen la Epistemología Cualitativa, que se desarrolla para el estudio de la subjetividad humana. Los resultados de la investigación se presentan en tres ejes temáticos: (1) presentación de dos estudios de caso; (2) Subjetividad social y acción pedagógica: desarrollos para la comprensión de las dificultades de aprendizaje en el contexto escolar; (3) Contribuciones de la teoría de la subjetividad y la epistemología cualitativa al proceso de investigación y evaluación de las discapacidades de aprendizaje. Las conclusiones del estudio indicaron que los obstáculos que enfrentaron los niños investigados no estaban relacionados con su incapacidad para realizar las operaciones intelectuales necesarias para el desarrollo de algún tipo de tarea, sino que surgieron de la producción de significados subjetivos en su proceso de aprendizaje que les dificultaba el aprendizaje. logro Hacemos hincapié en que la forma en que los alumnos sometieron sus obstáculos de aprendizaje favoreció o no, a veces, el desempeño de ciertas actividades. La evaluación psicológica, desde la perspectiva de la subjetividad, se configuró como un sistema teórico orientado a la producción de inteligibilidad sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo que eran producciones subjetivas. Además, consideramos que el marco utilizado representa una posible alternativa teórica explicativa a los aspectos subjetivos que están involucrados en el aprendizaje escolar, lo que permite la visibilidad al respecto y que no se presentan de otras maneras en la construcción teórica de la psicología.

Palabras clave: Evaluación psicológica. Psicología escolar. Subjetividad Epistemología Cualitativa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Desenho de Flora	119
Figura 2 – Desenho de Flora	125
Figura 3 – Desenho de Flora	132
Figura 4 – Desenho de Flora	135
Figura 5 – Exercício de Flora	147
Figura 6 – Exercício de Flora	149
Figura 7 – Exercício de Flora	150
Figura 8 – Desenho de Gabriel	163
Figura 9 – Desenho de Gabriel	165
Figura 10 – Desenho de Gabriel	165
Figura 11 – Desenho de Gabriel	172
Figura 12 – Desenho de Gabriel	174
Figura 13 – Problemas Matemáticos	176
Figura 14 – Exercícios Matemáticos	177

QUADROS

Quadro 1 – Dos colaboradores da pesquisa	Erro! Indicador não definido.
Quadro 2 – De todos os participantes	106
Quadro 3 – Completamento de frases	121
Quadro 4 - Completamento de frases	122
Quadro 5 – Completamento de frases	123
Quadro 6 – Completamento de frases	123
Quadro 7 – Completamento de frases	131
Quadro 8 – Completamento de frases	133
Quadro 9 – Completamento de frases	162
Quadro 10 – Completamento de frases	167
Quadro 11 – Problemas matemáticos	175

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA	20
2.1	PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: RUPTURAS E PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	20
2.2	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E O CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	34
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	46
3.1	TEORIA DA SUBJETIVIDADE: ALTERNATIVAS TEÓRICAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INVESTIGATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	46
3.2	A IMPLICAÇÃO DAS CATEGORIAS SENTIDO SUBJETIVO E CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA PARA A PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA.....	62
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	76
4.1	PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	76
4.2	EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE: CONSTRUINDO AS BASES DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INVESTIGATIVA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	84
4.3	A NATUREZA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	98
4.3.1	Objetivo geral	98
4.3.2	Objetivos específicos	98
4.4	ASPECTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZATIVOS DA PESQUISA.....	99
4.4.1	Construção do cenário de pesquisa.....	99
4.4.2	Local da pesquisa.....	100
4.4.3	Participantes.....	104
4.4.4	O contato com as famílias.....	105
4.4.5	Instrumentos de Pesquisa.....	106
4.4.6	Análise documental	110
5	DESENVOLVIMENTO DOS MODELOS TEÓRICOS.....	112
5.1	CARACTERIZAÇÃO DO CASO	112
5.1.1	Caso Flora.....	112
5.2	CARACTERIZAÇÃO DO CASO	153
5.2.1	Caso Gabriel	153

5.3	PROCESSOS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E AÇÃO PEDAGÓGICA: DESDOBRAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.	182
6	ASPECTOS CONCLUSIVOS	196
6.1	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE E DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA PARA O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR	196
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
	REFERÊNCIAS.....	209
	APÊNDICE A – COMPLEMENTO DE FRASES	217

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho aqui apresentado se concentra nos aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar e nas práticas utilizadas para investigar e avaliar crianças que enfrentam dificuldades em **dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados pela comunidade escolar** (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011). Diante do exposto, partimos da compreensão de Rossato e Mitjás Martínez (2011), que consideram que as dificuldades de aprendizagem podem ser analisadas em duas condições:

- 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 definidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações, incidindo no próprio processo de aprendizagem.
- Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar.

O olhar direcionado para as questões da aprendizagem formal, assim como a realização de pesquisas e estudos aprofundados sobre esse tema, se justifica, uma vez que a aprendizagem se configura como sendo um processo criativo e complexo que exige a atenção de profissionais de áreas diversas do conhecimento como pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, neurologia, psiquiatria, entre outras.

Dada a complexidade dos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem e a multiplicidade de profissionais envolvidos, estudos nesse campo se fazem necessários, pois contribuem para o desenvolvimento de concepções acerca das dificuldades de aprendizagem que se direcionem para práticas cada vez mais reflexivas, que, por sua vez, se desdobrem para ações criativas e compromissadas, que levem mudanças para o contexto educacional de uma maneira mais ampla. Além disso, entendemos que os obstáculos que envolvem a aprendizagem escolar têm acompanhado a história da educação de uma forma mais abrangente, sendo a eles atribuídos modelos explicativos diferenciados a cada novo

espaço/tempo constituído, como apontam os estudos de Patto (1997). A criança que aprende, situada em um tempo de profundas transformações, em uma sociedade onde as relações organizam-se a partir de novas configurações parentais, de amizade e de trabalho, depara-se com valores e crenças escolares muitas vezes conflitantes com o seu momento de vida, demonstrando dificuldades em administrar as exigências apresentadas pelas instituições de ensino.

Diante do exposto, apresentamos, como **justificativa teórica** dessa pesquisa, a necessidade da produção de conhecimentos que nos permita investigar a complexidade que envolve a aprendizagem escolar, por esta se configurar em um processo multifacetado, com dimensões distintas, que transcendem as características individuais do aluno, bem como aspectos diretamente relacionados à presença de diagnósticos. **Enfatizamos neste trabalho a dimensão investigativa dos processos de avaliação das dificuldades de aprendizagem, pois consideramos que será a partir da investigação minuciosa das configurações subjetivas da aprendizagem que nos permitirá uma compreensão mais adequada dos obstáculos enfrentados pelos alunos nas múltiplas situações que envolvem o aprender.**

A concepção de aprendizagem escolar apresentada neste trabalho tem como referente teórico a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica¹. Nesse sentido, partimos de uma compreensão de aprendizagem que se afasta de uma visão assimilativa dos conteúdos escolares, entendendo-a, conforme proposto por González Rey, **como um processo de produção subjetiva que se organiza no curso da aprendizagem,** que, por sua vez, não se desvincula das múltiplas experiências socioculturais dos aprendizes. Nesse contexto teórico, compreendemos que as dificuldades de aprendizagem também se constituem como produções subjetivas geradoras de estados afetivos nos quais o medo, a insegurança, a vergonha se tornam produções predominantes, transformando-se em barreiras afetivas nas diversas situações de aprendizagem. Dessa forma, iremos apresentar e fundamentar uma forma de compreender e investigar o processo de aprender, entendendo a aprendizagem escolar a partir de uma concepção complexa, considerando a dimensão subjetiva envolvida nesse processo.

Observa-se que vem crescendo, cada vez mais, o número de alunos diagnosticados com algum tipo de transtorno com repercussões para o campo da aprendizagem escolar

¹ A psicologia cultural-histórica foi um dos sistemas de pensamento mais significativos na psicologia do século XX. Seu desenvolvimento caracterizou-se, essencialmente, pela influência da filosofia marxista e pela significação dada à cultura na constituição da psique humana, produzindo ideias que, em seus desdobramentos e desenvolvimentos atuais, contribuem para o avanço na compreensão da complexidade do psiquismo humano.

(ALCÂNTRA; GOULART, 2016; ANVISA, 2012; GARRIDO; MOYSÉS, 2010; MAIA; PEDROZA, 2016; MOYSÉS; COLLARES, 2010; MOYSÉS; COLLARES; RIBEIRO, 2013; PROENÇA, 2010), e que, conseqüentemente, são encaminhados para a avaliação psicológica por não alcançarem as expectativas de rendimento e comportamento em sala de aula. Da mesma forma, as expectativas dos professores em relação aos resultados dessas avaliações também crescem, na esperança de que elas tragam possíveis soluções para os problemas de aprendizagem.

Vygotsky, no final da década de 1920, já fazia menção à crítica à supervalorização dos diagnósticos e, conseqüentemente, à crença da capacidade destes em trazer as soluções para as problemáticas educacionais. Vygotsky (1997)² 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 gerava uma visão reducionista, a qual desconsiderava a criança como um sujeito imerso em uma rede de relações sociais.

Para a discussão aqui levantada acerca da inter-relação entre as ideias psicológicas e pedagógicas, teremos, como fórum principal de análise, a dimensão da avaliação psicológica das queixas de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, este estudo pretende avançar em uma concepção investigativa de avaliação psicológica se conduz como uma investigação da criança, que integre os processos de desenvolvimento dela nos diversos espaços de sua vida. Dessa forma, a avaliação psicológica não se reduz apenas ao estudante, mas se estende aos diferentes protagonistas envolvidos no processo educativo. **Com o objetivo de sustentar a nossa proposta, defendemos que o processo de avaliação investigativa das dificuldades de aprendizagem pautado na Teoria da Subjetividade, conforme desenvolvida por Gonzáles Rey, se configura como uma abordagem qualitativa, processual e interativa, tendo nos princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa o seu principal referencial, no que se refere às ações a serem desenvolvidas na prática investigativa.**

Conforme defendido por Mitjáns Martínez (2010), a avaliação psicológica e diagnóstico dos alunos que apresentam queixas escolares se organiza como uma das formas de atuação tradicional do psicólogo no contexto educacional brasileiro. Essa é, por lei e

² O texto referenciado neste tópico foi publicado 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.

formação, prática exclusiva do psicólogo, o que, em alguma medida, concede-lhe certa reserva nesse campo. A atuação do psicólogo nos espaços educativos vem passando, desde a década de 1990, por questionamentos que se direcionam para a crítica das práticas de caráter clínico, que se centravam, exclusivamente, no diagnóstico e tratamento do aluno que apresentava alguma dificuldade no processo de aprender (ALMEIDA, 2011; BOCK, 2000; DEL PRETTE, 2011; GUZZO, 2010, 2011; MALUF, 2003, 2010, 2011; MEIRA, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010, 2011; NOVAES, 2010; PROENÇA, 2000; TANAMACHI, 2000). Dessa forma, percebeu-se a necessidade de desenvolver perspectivas teóricas que pudessem colaborar para o desenvolvimento de ações no contexto escolar as quais favorecessem o desenvolvimento do aluno para além de uma perspectiva sintomatológica e psicologizante.

Essa tem sido uma das mais tradicionais funções do psicólogo na instituição escolar, devido ao viés significativamente clínico que dominou a Psicologia por muitos anos, na representação social das funções do psicólogo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010). Entende-se que essa perspectiva se aproxima do modelo psicologizante de atendimento à queixa de dificuldades de aprendizagem e está relacionada a uma visão de mundo que explica a realidade por meio de estruturas psíquicas; e, ao mesmo tempo, nega a relação entre os aspectos sociais relacionais e subjetivos que configuram o processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de atuação acaba por mascarar as arbitrariedades e os preconceitos, levando à disseminação de diagnósticos e aos rótulos provenientes de avaliações pautadas em concepções organicistas de desenvolvimento.

Em pesquisa anteriormente realizada por mim, sob a orientação do professor González Rey, tendo como referencial teórico a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, apoiada na Epistemologia Qualitativa, buscou-se ampliar o entendimento dos processos de produção intelectual de alunos com dificuldades de aprendizagem escolar. (BEZERRA, 2014) A pesquisa, defendida em dezembro de 2014, para obtenção do grau de Mestre em Educação, abordou o tema da aprendizagem para além dos aspectos cognitivos, da assimilação e da reprodução do conhecimento. Com a adoção do referencial da subjetividade, foi possível compreender a aprendizagem como um processo subjetivo na sua relação indivisível entre o intelectual e o afetivo, evidenciando o caráter gerador das emoções como constituinte do processo de aprendizagem de crianças com dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares.

O estudo desenvolvido nos permitiu avançar em uma nova representação do intelecto humano, na medida em que evidenciou como os modelos de produção intelectual se organizavam no curso da aprendizagem em um processo configurado subjetivamente. Dessa forma, aprofundou-se no caráter subjetivo das produções intelectuais e em uma representação da aprendizagem como configuração subjetiva que se organiza nas diversas esferas da vida da criança.

A consideração dos processos de produção intelectual como produção subjetiva representou um novo momento de construção teórica dentro da Teoria da Subjetividade. Contudo, tendo em vista o caráter processual e dinâmico que o referencial da Epistemologia Qualitativa nos oferece, as informações produzidas no curso da pesquisa nos levaram a levantar novos questionamentos que, por sua vez, serviram de base para a elaboração de novas questões, que culminaram na proposição desta pesquisa.

Dessa forma, este trabalho busca avançar na construção de um modelo teórico que ofereça subsídios para a atuação do psicólogo no âmbito escolar, com foco no desenvolvimento humano e no aprofundamento da compreensão da aprendizagem como processo subjetivo, o que requer um olhar diferenciado para as diversas relações estabelecidas no interior da instituição escolar. Sendo assim, pautados no olhar da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, volta-se a atenção não só para o aluno, mas também para a dimensão institucional e as relações estabelecidas entre os diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, como um momento da subjetividade social da escola.

A articulação consistente entre reflexão teórica e atuação profissional se dá devido à necessidade de ampliar o olhar sobre as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem na sua dimensão complexa e subjetiva. Dessa forma, busca-se explicações que escapem de uma perspectiva psicologizante, que acaba por objetivizar o aluno em seu processo de aprender. Tal objetivação deve ser vista como resultado de um modelo de ciência que busca respostas rápidas para problemáticas de ordem social mais ampla. O arcabouço utilizado pelos psicólogos que atuam no contexto escolar está determinado pelas tarefas que eles pretendem realizar, bem como pelos desafios que sua prática lhe coloca, gerando a necessidade de repensar as suas bases e concepções teóricas.

Diante de tal contexto, faz-se necessária a construção de novas bases teórico-epistemológicas. Com a elaboração de um modelo teórico acerca da avaliação investigativa das queixas de dificuldades de aprendizagem não se pretende fazer prescrições de caráter técnico, tampouco estabelecer relações generalistas sobre as dificuldades de aprendizagem no

contexto escolar. Nesse estudo, mais do que apresentar soluções, busca-se compreender a estreita relação entre educação, psicologia e desenvolvimento humano, considerando a avaliação como um processo que possibilita o desenvolvimento da subjetividade da criança. Nesse sentido, o modelo teórico possui um caráter reflexivo e não normativo, contribuindo para a construção de alternativas teóricas que possam colaborar para a compreensão da aprendizagem enquanto um fenômeno diverso.

A natureza e os objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Elaborar um modelo teórico acerca da Avaliação Psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar que avance em uma concepção de avaliação investigativa do processo de desenvolvimento subjetivo da criança, nos diferentes contextos de sua vida e na relação entre os diferentes protagonistas essenciais no processo educativo.

Objetivos específicos

- Explicar a avaliação como um processo construtivo-interpretativo na integração de seus diferentes momentos e recursos usados;
- ~~Fundamentar a avaliação psicológica das queixas escolares como um processo de pesquisa investigativo, gerador de novos saberes, que venha contribuir para as ações da psicologia no contexto escolar;~~
- Compreender como a aprendizagem encontra-se subjetivamente configurada por crianças que apresentam obstáculos no processo de aprendizagem escolar;
- Compreender os processos da subjetividade social no âmbito escolar que se desdobram na qualidade da integração da criança na escola, além de suas possíveis relações com as dificuldades que fundamentam a queixa escolar.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

2.1 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: RUPTURAS E PERSPECTIVAS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

O propósito deste capítulo é debruçar-se sobre a análise das complexas interrelações entre os campos de conhecimento da Psicologia e da Educação. Pretende-se apresentar as contribuições e as contradições que marcam as diferentes concepções teórico-práticas no que se refere à compreensão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Buscou-se problematizar as ações da psicologia no âmbito da escola a fim de compreender o quanto essas ações estão, de fato, sendo promotoras de desenvolvimento humano ou se estão apenas contribuindo para a manutenção do *status quo* e, ainda, reforçando a criação de espaços de segregação e desqualificação da diversidade no aprender.

Durante todo este trabalho, a psicologia, no âmbito da educação, é contextualizada como um movimento historicamente situado que não se desvincula das contradições de outros espaços mais amplos da sociedade. Nessa direção, busca-se avançar em uma produção teórica que venha permitir uma reflexão contextualizada da atuação do psicólogo nas instituições formais de ensino.

A relação entre os campos do saber da Psicologia e da Educação é bastante antiga. Dessa forma, para que haja uma melhor compreensão dos fenômenos escolares na articulação entre as ideias pedagógicas e psicológicas, no que diz respeito ao entendimento às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, assim como as ações que são desenvolvidas para o enfrentamento dessa problemática, faz-se necessário o reconhecimento da dimensão histórica desses dois campos do saber. No intuito de melhor compreender essas variáveis, apresentamos a relação entre Psicologia e Educação e seus desdobramentos para a prática da avaliação psicológica nas escolas.

No Brasil, o reconhecimento da Psicologia como campo de produção de conhecimento e prática profissional ocorreu em 27 de agosto de 1962, com a Lei n. 4.119. Essa delimitação legislativa marca a história da Psicologia no nosso país apenas do ponto de vista do processo de profissionalização, pois os saberes da Psicologia e o desenvolvimento de algumas práticas

consideradas psicológicas, como campo de atuação profissional, têm origens anteriores a essa regulamentação (BARBOSA, 2012; FONSECA, 2012; YAMAMOTO, 2012).

Desde o tempo do BrasilColônia, entre o fim do século XIX e o início do século XX, que os marcos históricos apontam para uma aproximação da Psicologia com a Educação (CRUCES, 2010). De acordo com Massimi (2008), é possível encontrar ideias³ psicológicas no âmbito de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Pedagogia, desde a época do Brasil Colônia. Essas ideias podem ser encontradas em obras de autores brasileiros nas áreas da medicina, moral, teologia, política, e outras áreas afins (MASSIMI, 1986; 1988; 1990, 2008). O pensamento psicológico da época colonial direcionava para o controle da conduta dos indivíduos, que também era aplicado às questões educacionais, como aquelas encontradas nos escritos e nas práticas que os jesuítas desenvolviam com a população chamada de nativos.

Segundo Antunes (2012), há uma dupla origem da Psicologia brasileira que se estabelece a partir dos saberes médicos e educacionais. Além dos conhecimentos psicológicos vinculados à educação jesuítica, temos, ainda no século XIX, conhecimentos psicológicos associados ao tratamento de doenças mentais no campo da psiquiatria. O desenvolvimento do pensamento psicológico no Brasil, no século XIX, também pode ser visto a partir dos intercâmbios intelectuais com países estrangeiros. O acesso às ideias produzidas na Europa foi fundamental para ampliar a produção desses conhecimentos. Ainda no século XIX, constituíram-se as primeiras teorizações que tinham como temática as ações higienistas, que incluíam os conhecimentos da psicologia, medicina e educação.

Foi nesse período que se iniciou a utilização de conhecimentos e práticas considerados próprios da Psicologia, como o uso de testes psicológicos para o exame de doentes mentais e de crianças inseridas em instituições educacionais (CRUCES, 2010). Como afirmam Campos e Jucá (2010), no final do século XIX, a partir da implementação das teorias desenvolvidas nos Estados Unidos e na Europa, o pensamento psicológico direcionou-se para uma atuação tecnicista. Observa-se, também, o aporte da psicologia dita “científica” no país, “cabendo aos médicos e educadores a importação dos saberes psicológicos, pela possibilidade que representava uma compreensão e controle do comportamento do ser humano, sob o signo do racionalismo e do positivismo” (CAMPOS; JUCA, 2010, p. 37).

³ O conceito de ideias psicológicas é hoje em dia recuperada no contexto da História Cultural, sendo utilizada para denominar as elaborações conceituais e todas as práticas de intervenção com indivíduos e grupos, geralmente definíveis como “psicológicas”, mas formuladas e aplicadas em épocas anteriores ao advento da Psicologia científica, por diferentes culturas e em diversos contextos geográficos e sociais.

De acordo com Massimi (2008, p. 75):

A tendência à imitação de modelos culturais estrangeiros é acentuada pelo fato de que a sociedade nacional da época procurava estruturar-se como uma nação ocidental moderna, lançando os alicerces econômicos, políticos e culturais de um processo que deveria levar à sua realização como Nação. Nessa perspectiva, o passado colonial é avaliado negativamente e, na medida do possível, procura-se apagar seus traços – o que, a nosso ver; representa uma das razões da evidente descontinuidade entre as “idéias psicológicas” da época colonial e a “Psychologia” ensinada e elaborada nas escolas do século XIX.

É importante destacar que, neste período, pode-se falar, apenas, em saberes psicológicos, mas não se pode afirmar que se tratava de Psicologia propriamente dita. De acordo com Antunes (2012), é de forma gradativa que a psicologia vai conquistando a condição de área específica de conhecimento e só posteriormente que se dá como campo de intervenção prática. Antunes destaca que esse processo foi determinado por fatores de ordem como a necessidade de mais conhecimento sobre o fenômeno psicológico ainda no interior de outras áreas de saber ou campos de natureza prática (como a Medicina e a Educação) e, até mesmo, por fatores de ordem externa, como, por exemplo, as transformações da sociedade brasileira que, por sua vez, passou a demandar novas possibilidades de ação mais aprofundada.

O surgimento das Escolas Normais no Brasil foi um dos acontecimentos que representou um marco importante para a compreensão do desenvolvimento das ideias psicológicas no campo da educação. Essas escolas tiveram um papel fundamental na propagação do saber pedagógico e de normas técnicas consideradas essenciais à formação do professor. É nesse momento, por volta da terceira década do século XIX, com a inclusão da psicologia nos currículos das Escolas Normais, que o pensamento psicológico se insere de maneira mais institucionalizada no campo da educação. Segundo Barbosa (2012), esse período “é um momento em que há uma exigência de *cientifização* da educação, e uma das ciências que vem dar respaldo à educação e à pedagogia é a ciência psicológica” (BARBOSA, 2012, p. 113).

De acordo com Yazlle (1997), a introdução das disciplinas de Psicologia no currículo das Escolas Normais tinha por objetivo disseminar conhecimentos psicológicos que de alguma forma pudessem contribuir para a compreensão dos processos educativos. Nesse momento, surgem as contribuições de pesquisas oriundas do exterior ligadas ao desenvolvimento infantil e à psicologia aplicada, que foram denominadas de Pedagogia Científica ou Pedagogia Terapêutica. Essas pesquisas criticavam o processo educativo

centrado no professor e apontavam para a importância de se conhecer os processos de desenvolvimento do educando (ANTUNES, 2008; CRUCES, 2010; BARBOSA, 2012).

A entrada da psicologia nos cursos de formação de professores, por meio do ensino nas Escolas Normais, possibilitou a disseminação dos conhecimentos psicológicos no campo da educação. Contudo, foi nos anos 1930, do século XX, que a relação entre a Psicologia e Pedagogia passou a se estreitar. Esse estreitamento veio essencialmente com o objetivo de atender às novas demandas políticas, sociais e econômicas que surgiam no Brasil no início do século XX. Para uma melhor compreensão desse momento histórico:

A crítica ao Brasil agrário e ao atraso econômico formou a base para o projeto de um Brasil moderno à altura do século, tendo a industrialização como meta. Almejava-se um novo país, o que demandaria a construção de um novo homem, adequado aos novos tempos. À educação caberia forjar esse novo homem, educação essa que deveria ser também moderna e à altura do século. É nessa direção que o escolanovismo ganhou maior sistematização e se tornou a proposta educacional alinhada ao projeto de um novo Brasil, do que decorre a adoção de uma pedagogia, a pedagogia nova, que se pretende fundamentalmente Pedagogia científica. (ANTUNES, 2012, p.53)

A busca por uma renovação pedagógica tem na psicologia a sua mais importante fundamentação científica. No percurso histórico, que abrange a articulação entre o pensamento pedagógico e os conhecimentos oriundos do campo da psicologia, dentro de uma perspectiva de renovação pedagógica, Manacorda (2002) destaca dois aspectos importantes a serem considerados. O primeiro, consiste no processo de instrução técnico-profissional e o segundo, no desenvolvimento da psicologia infantil como campo de investigação. No Brasil, foi Lourenço Filho quem melhor promoveu a articulação desses dois elementos.

Por solicitação do governo do Estado do Ceará, Lourenço Filho realizou, na década de 1920, uma reforma geral do ensino. Essa reforma foi considerada um dos movimentos pioneiros da Escola Nova no Brasil (GADOTTI, 2002). Para o educador, a escola nova devia contemplar:

Um conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação, de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa. [...] Ela se deve, em grande parte, ao progresso das ciências biológicas, no último século, ao espírito objetivo, introduzido nas ciências do homem. Aconselha, primeiramente, a transformação da organização estática dos estabelecimentos de ensino, pelo emprego do estudo objetivo da criança, para a classificação racional; e pela verificação objetiva do trabalho escolar (testes), para a avaliação objetiva do que foi aprendido. (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 130)

De acordo com Saviani (2013), a grande inovação da Escola Nova estava na compreensão e distinção da proposta dos estudos da biologia, da psicologia e da sociologia.

Tal proposta centrava-se em um caráter de experimentação e ensaio. O tripé mencionado inseria-se dentro das novas bases científicas, que legitimariam as práticas educativas. Para Saviani (1989), os ideais do escolanovismo, pautados em princípios da revolução industrial, tinham por objetivo a introdução da ciência na atividade educativa. O movimento da Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa, centrado nos aspectos do desenvolvimento psicológico da criança e privilegiando os processos de obtenção de conhecimento.

Nesse período, destacam-se as sucessivas edições do livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho (1967)⁴ e a sua importância para compreensão da inserção da psicologia no campo da educação. A 13ª edição da obra foi reeditada pelo Conselho Federal de Psicologia como uma das obras escolhidas para fazer parte da Coleção “Clássicos da Psicologia Brasileira”. A 14ª edição, publicada no Rio de Janeiro, em 2002, vem acompanhada de um estudo crítico denominado *Lourenço Filho, a escola Nova e a Psicologia*. Nessa obra, chama-se atenção para a importância que o educador brasileiro atribuiu à psicologia na organização escolar. Lourenço Filho passou a ser reconhecido como um autor importante para o desenvolvimento das ideias psicológicas no Brasil.

Como já foi mencionado, o autor se dedicou ao ensino da disciplina de Psicologia além da Pedagogia. Isso explica o seu aprofundamento na psicologia aplicada (psicotécnica) embasada nos trabalhos realizados no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal de São Paulo. Seus estudos de psicotécnica pedagógica dirigiam-se para questões relativas a avaliação, medidas e testes de aptidão, tendo desdobramentos na elaboração de instrumentos como “Testes ABC”⁵ publicados com o título *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita* (SAVIANI, 2013).

Lourenço Filho possuía uma visão de psicologia pautada nas principais tendências teóricas da época. No curso de sua obra, o educador enfatiza a dimensão biológica do desenvolvimento, na qual inclui a psicologia genética e a psicologia comparada,

⁴ Lourenço Filho, entre 1927 e 1929, publicou várias traduções de importantes obras no campo da psicologia experimental e aplicada: de Henri Piéron, *Psicologia experimental* (1927); de Eduard Claparède, *A escola e a psicologia experimental* (1927); de Alfred Binet e Théodore Simon, *Testes para a medida do desenvolvimento da inteligência nas crianças* (1929); de Léon Walther.

⁵ Os testes ABC eram considerados como instrumentos de uma nova psicometria articulada ao tratamento estatístico, que visava identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental e se fundamentava no conceito de maturação. Era composto por oito provas destinadas a medir os atributos particulares do escolar, a fim de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente de classes escolares. Método prático e econômico e de aplicação em grande escala, essas provas psicológicas mediam: coordenação visivo-motora, memória imediata, memória auditiva, capacidade de atenção e concentração e fadigabilidade.

interpretativa, exemplificada pela ciência do comportamento (behaviorismo) e estruturalista, indicada pela psicologia da forma (Gestalt).

Para o educador, a psicologia era derivada, basicamente, de uma ciência biológica que, por sua vez, nos permitia algumas interpretações sobre o papel desempenhado pela psicologia na educação e seus desdobramentos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, bem como as práticas desenvolvidas pelos profissionais da educação no que se refere a essa temática. A ênfase dada aos processos biológicos evidencia-se na seguinte citação:

No mais largo sentido, esses meios são de natureza biológica, pois que as modificações e a sistematização da conduta só se podem fazer por meios biológicos: “a educação é vida”. Pouco importa que muitos deles, a maioria, depois de certa idade do educando, assumam a forma de meios interpsicológicos, ou, na técnica corrente, sociológicos, porque realizados de indivíduo a indivíduo ou por influência do grupo sobre o indivíduo. Em sua estrutura íntima, porém, os meios de educação são sempre biológicos, isto é, próprios da experiência vital de cada educando. (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 26-27)

Em seus trabalhos, o autor desenvolve uma série de ideias voltadas para as contribuições da psicologia nas quais valoriza a necessidade de junção com a biologia para uma melhor compreensão do processo educativo. Essa iniciativa tinha por objetivo apresentar os avanços que essas duas disciplinas poderiam trazer para a renovação escolar. Nessa perspectiva, Lourenço Filho desenvolve uma série de estudos direcionados para as variações psicológicas por meio das idades e, também, sobre os procedimentos que se organizam para a investigação das diferenças individuais. O autor buscou, ainda, explicar a gênese e organização do comportamento humano.

Nesse percurso, Lourenço Filho discorre sobre a importância da psicometria e sobre a prova ou teste de Binet. O autor defendia práticas educativas nas quais o professor poderia diagnosticar ou medir o desempenho dos alunos. Nas palavras de Lourenço Filho (1967, p. 74-75):

O educador tem necessidade de apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano que lhe revele fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir; só assim poderá sistematizar esforços no sentido de bem influir nos educandos, com necessária segurança. [...] Fixadas, porém, noções mais objetivas sobre a evolução psicológica e critérios para avaliação das diferenças individuais, tornou-se possível propor explicações menos vagas e contraditórias, criando-se como realmente se veio a criar um novo modelo, que investigações sucessivas têm aperfeiçoado.

De acordo com Barbosa (2012), nesse período, consolidam-se, com os estudos realizados pelas vias psicométricas, as ideias com foco no aluno, foco esse que se direcionava para a compreensão de crianças que não aprendiam. Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem passam a constituir elementos prioritários de análise, dentro de uma perspectiva classificatória. De acordo com Campos e Jucá (2010), a adoção dos instrumentos psicológicos de classificação no interior das instituições educativas se encontra, no nosso país, na origem do que se conhece como atuação da psicologia no contexto escolar. Além disso, como apontam Marinho-Araújo e Almeida (2010), a prática de psicologia no espaço escolar era direcionada para um trabalho voltado para a prevenção de desajustes e a adequada condução a comportamentos ajustados socialmente.

Como argumentam as autoras:

A ênfase recaiu para uma perspectiva diagnóstica, clínica e individualizada, na busca da “prevenção”, considerando, também, os problemas emocionais que estariam atrelados à escolarização de crianças e jovens; priorizava-se o modelo médico de atuação, com ênfase no diagnóstico e na prescrição. Os trabalhos de atendimento psicológico, no âmbito educacional, eram realizados ou orientados por médicos, com forte influência da ciência experimental (quantificação, mensuração, controle) e da psicométrie. (MARINHO-ARAÚJO E ALMEIDA, 2010, p. 63)

As ideias apresentadas por Lourenço Filho para uma reconstrução do sistema educacional com base em princípios psicológicos trouxeram contribuições importantes para a inserção da psicologia no contexto educacional. Contudo, não se pode deixar de registrar que a ênfase dada à concepção de desenvolvimento, pautada em uma compreensão basicamente biológica, apresentou desdobramentos negativos no que diz respeito à compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar. Datam desse período os primeiros serviços organizados em clínicas de atendimento infantil da cidade de São Paulo. As perspectivas de ação profissional direcionavam-se para o atendimento clínico educacional e individualizado, orientado pela abordagem psicanalítica e pela aplicação de testes. Assim, percebe-se que, no Brasil, o início do desenvolvimento dessa área se deu a partir da constituição do seu campo de interesse, foco e atuação voltados ao ajustamento, à identificação e ao tratamento das crianças que não acompanhavam o ritmo da escola.

Maria Helena de Souza Patto (1997), em seu estudo *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, analisa criticamente a questão do fracasso escolar no Brasil a partir de uma concepção em que o fenômeno é apresentado de forma complexa e é compreendido a partir do Materialismo Histórico Dialético. Para a autora, as produções a respeito do fracasso escolar aparecem, em sua maioria, para a efetivação de uma análise

baseada em concepções biologizantes da dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, o direcionamento das explicações e intervenções sobre o fracasso escolar voltam-se exclusivamente para o aluno, sem levar em consideração a instituição e suas relações sociais, adotando medidas corretivas, punitivas ou marginalizadoras com ênfase no ajustamento.

De acordo com o levantamento histórico feito por Patto (1987, 1988, 1990, 2004), os ideais da teoria escolanovista reconheciam as especificidades psicológicas das crianças. Esse reconhecimento ressurgiu no Brasil no contexto da adoção da teoria piagetiana⁶ como referencial teórico que orientava tanto as reflexões quanto as práticas de natureza da aprendizagem escolar. Para Patto, os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o indivíduo no processo de aprendizagem na medida em que olhar para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que propunha desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, por meio de um trabalho que viesse a acompanhar o curso natural de seu desenvolvimento ontogenético em vez de contrariá-lo. Segundo a autora, os programas e métodos educacionais eram determinados pela observação do indivíduo e de suas capacidades. Entretanto, é interessante registrar que o termo *indivíduo* era empregado como um sinônimo de “natureza humana”. Dessa forma, a observação de um determinado indivíduo era a representação de todos os indivíduos em geral, e não como um indivíduo distinto dos demais.

Em relação à presença da psicologia na educação, Patto (2012)⁷ aponta que:

É por aí que a história da presença da Psicologia na educação começa. Começa medindo aptidões tidas como naturais, e tentando fazer um encaixe perfeito entre as capacidades medidas de Q.I., habilidades específicas etc., e o ensino. Era o raciocínio muito parecido com o da taylorização do processo de produção industrial. (...) Houve um namoro sério da Escola Nova com o taylorismo, tanto lá fora como aqui no Brasil. E essa ideia do ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz. (PATTO *apud* BARBOSA, 2012, p. 644)

⁶ O construtivismo, desde sua fonte originária e matriz teórica identificadas com a obra de Piaget, mantém forte afinidade com o escolanovismo. Pode-se considerar que se encontra aí a teoria que veio a dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”. Efetivamente, o próprio Piaget em vários de seus trabalhos (Piaget, 1970, 1984, 1998) se reporta ao escolanovismo e chega, inclusive, a considerar que os princípios dos métodos novos podem ser encontrados nos grandes clássicos da pedagogia desde a antiguidade, porém de modo intuitivo. O que vai distinguir a postulação escolanovista desses métodos em relação às formulações anteriores é a busca de base científica, a qual só será encontrada com a formulação da psicologia da infância, e a psicologia genética elaborada por Piaget em suas investigações epistemológicas emergirá como ponto mais avançado da fundamentação científica da Escola Nova no que se refere às bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (Saviani, 2013).

⁷ O trecho apresentado foi retirado de uma entrevista concedida à Débora Barbosa, e encontra-se no artigo publicado pela revista *Psicologia Ciência e Profissão*, sob o título, *Contribuições para a Construção da Historiografia da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*.

O foco individual de orientação é a marca da área nesse momento (ANTUNES, 2008; CRUCES, 2010; ALMEIDA, 2011; GUZZO, 2011; NOVAES, 2011; TANAMACHI, 2000). É também nessa época que se inicia a produção de laudos psicológicos de crianças em idade escolar para encaminhamento às chamadas escolas especiais e, posteriormente, às classes especiais (CAMPOS; JUCÁ, 2010). A partir da década de 1960, com a ampliação do sistema educacional em suas diversas modalidades e as consequentes solicitações por serviços de atendimento ao aluno, a psicologia passou a constituir-se como prática profissional mais sistematicamente presente nas escolas, ainda que marcada por objetivos de adaptação (PATTO, 1990).

É importante destacar, ainda na década de 1960, como assinalam Marinho-Araújo e Almeida (2010a), observa-se um contraponto, quando a Psicologia no Brasil assume um compromisso com questões de caráter social mais amplo, contudo, como afirmam as autoras essas propostas estavam baseadas em uma perspectiva assistencialista, influenciadas pelos referenciais liberais que originaram os programas de educação compensatória. Sobre a educação compensatória Patto (1983, p. 213), esclarece:

Divididos em dois grandes grupos, os programas educacionais compensatórios, quer assumam as características de programas preventivos, quer sejam remediativos, têm como objetivo geral reverter os supostos efeitos nefastos que o ambiente familiar e vicinal, tal como foi caracterizado pelas pesquisas neopositivistas, produziram sobre o desenvolvimento psicológicos de jovens de classes exploradas. Sua proposta consiste, portanto, em contribuir num âmbito educacional formal para minimizar a probabilidade de a pobreza seja autoperpetuadora. Em outras palavras, eles visam a promover efetivamente a igualdade de oportunidades, baseados na crença de que ela é possível numa sociedade de classes e que a escola pública pode desempenhar importante papel neste projeto.

Nesse sentido, é possível perceber que a psicologia de uma maneira geral estava alicerçada aos interesses de ordem política, social e econômico. Dessa forma, as teorias que passam alimentar os trabalhos dos psicólogos, no interior das escolas, trazem como pressuposto o ideário liberal de que a escola se constitui como um espaço capaz de promover a igualdade social. A base da educação compensatória tinha como intuito cobrir as possíveis falhas apresentadas pelos educandos; a psicologia, por sua vez, baseada em um reprodutivismo social, associada ao tecnicismo, ao individualismo, esteve bastante atuante neste período, até próximo aos anos 70, como marcam Marinho-Araújo e Almeida (2010a), caracterizando-se pela psicologização das questões educacionais, abordando os problemas de maneira remediativa e adaptativa.

Na década de 1970, a psicologia, no contexto da educação, passa a ser fortemente influenciada pelas teorias behavioristas e da chamada tecnologia educacional, que se traduziu, em termos pedagógicos, no ensino tecnicista (CRUCES, 2010). Nesse período, mantém-se o interesse voltado aos estudos dos alunos, mas cresce a chamada teoria da carência cultural⁸ como forma de explicação para o não aprender. Baseados em tais pressupostos, os psicólogos acabavam por reafirmar um padrão normativo de aprendizagem que pouco contribuía para o desenvolvimento das crianças atendidas.

Diante desse contexto e em virtude das diversas críticas feitas ao modelo de atuação do psicólogo em relação à forma como era feito o acompanhamento de crianças em situação de defasagem escolar, autores foram levados a rever suas bases científicas. Esse novo olhar sob a ciência psicológica, que se apresenta na década de 1970, teve a finalidade de redefinir referenciais teóricos que pudessem dar sustentação à atividade do profissional de psicologia (BARBOSA, 2012; CAMPOS; JUCÁ, 2010; CRUCES, 2010; GUZZO, 2010; MALUF, 2010; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a; PATTO, 1990).

Tais reflexões tiveram desdobramentos não só nas produções da Psicologia, mas também na relação dessa área de conhecimento com a Educação. De acordo com Cruces (2010), em finais da década de 70 e início da de 80 do século passado, severa crítica a esse modelo de atuação psicológica e a essa concepção de Psicologia surge e ganha força. Diante disso, começa a se revelar o autoritarismo presente nesse tipo de prática e a ineficiência na transformação das condições existentes.

De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2010a), nos anos seguintes, o trabalho dos psicólogos foi diversificando a ponto de se observar uma clara distinção em relação à produção dos anos anteriores. Pode-se dizer que esse olhar mais abrangente se deu porque as práticas desenvolvidas levavam a questionamentos em relação aos resultados apresentados e, conseqüentemente, a reformulações de teorias e métodos que pudessem, de fato, orientar a atuação e as intervenções psicológicas no contexto educacional. Sobre essa questão:

A década de 1980, trouxe eventos científicos, encontros de conselhos e sindicatos e outros movimentos de organização social que levaram a Psicologia a recorrer a

⁸ Fruto dos movimentos reivindicatórios das minorias negras e de imigrantes latinos que apresentavam baixo rendimento escolar, essa teoria procurava responder à pergunta: por que um grande contingente de crianças negras e imigrantes não aprendia na escola pública americana? Para responder essa questão, psicólogos e demais profissionais passaram a pesquisar as causas dos problemas de aprendizagem, buscando-as nos aspectos do desenvolvimento infantil, nas áreas de nutrição, linguagem, estimulação, cognição, inteligência, motricidade etc. Ocorre, porém, que os resultados dos experimentos realizados por tais crianças eram comparados com aqueles obtidos com crianças de classes média e alta da sociedade americana, branca e empregada. Tais resultados eram considerados como padrão de normalidade.

concepções e teorias histórico-críticas para auxiliar na compreensão dos impasses presentes na educação brasileira. A partir de então, as discussões sobre a atuação do psicólogo e do psicólogo escolar, mais especificamente, vincularam-se às questões relativas à sua formação e à clareza de sua identidade. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a, p. 66)

No entanto, vale destacar que a psicologia tradicional, baseada na testagem psicométrica das funções cognitivas dos educandos, continuou existindo e com forte apelo ideológico, pautada nos ideais positivistas e em concepções de desenvolvimento orientadas por uma perspectiva biologistas. No entanto, por outro lado, Marinho-Araújo e Almeida ponderam que o campo da prática profissional psicológica, as reflexões teórico-metodológicas e a produção de conhecimentos na área, desde então, passaram a configurar um quadro complexo, marcado por encontros e desencontros entre a Psicologia e a Educação. Considera-se que esses conflitos vêm contribuindo para o estreitamento de iniciativas de diálogo entre as duas áreas para aproximar a Psicologia e a Educação e para dar um melhor direcionamento às ações desenvolvidas no contexto escolar.

Já nos anos de 1990, um dos marcos dessa década é a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), além da realização em 1991 do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (Valinhos, SP). Em 1994, foi realizado o XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP). É importante destacar a criação das Associações Profissionais, como forma de articular e agregar os profissionais da área, como também de garantir a visibilidade social e acadêmica à sua produção (CRUCES, 2010; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

No âmbito do Distrito Federal, local onde esta pesquisa foi realizada, destacamos os trabalhos realizados no Laboratório de Psicogênese, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), que desde 1995 desenvolve o Projeto Permanente de Extensão Integração Universidade/Psicologia Escolar, que direciona suas ações, dentre outros objetivos, à capacitação e ao aperfeiçoamento contínuo dos profissionais que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O trabalho desenvolvido por esse laboratório realiza atividades associadas ao Projeto de Extensão com o objetivo de discutir os caminhos da institucionalização da Psicologia Escolar no Distrito Federal (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010b).

O trabalho conduzido pelo Laboratório de Psicogênese busca desenvolver ações e reflexões para um tipo de atuação profissional que se afaste de uma proposta puramente clínico-remediativa para uma de caráter institucional e relacional. As ações voltam-se para um

trabalho de acompanhamento e assessoria aos Psicólogos Escolares da SEEDF, rumo a uma perspectiva da ação preventiva e relacional do psicólogo na escola. Dessa forma, o projeto busca o fortalecimento dos conhecimentos desenvolvidos na área da psicologia escolar quanto à fundamentação teórica, bem como a divulgação dos conhecimentos produzidos, a partir de pesquisas que atuam diretamente no contexto escolar, constituindo-se um espaço de interlocução e capacitação para estudantes e profissionais da SEEDF.

A partir de 1998, esse assessoramento técnico aos psicólogos escolares motivou ações sistemáticas de acompanhamento a uma proposta de atuação em psicologia escolar preventiva que defende o foco de inserção, compreensão, análise e intervenção na realidade escolar voltado para uma perspectiva institucional e relacional. Tal proposta foi, ao longo dos anos, aperfeiçoada e aprofundada, a partir das demandas dos psicólogos escolares implicados nessa realidade. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010b, p. 87)

O período iniciado em 2000 evidencia-se como um momento em que a Psicologia Escolar desenvolve novas conceituações, tanto de caráter teórico, redefinindo seu objeto de estudo, quanto de caráter metodológico, interferindo em seus modos de intervenção. É nesse contexto, durante o período de 2000 a 2003, que foi desenvolvido, juntamente com um grupo de psicólogos escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, em conjunta parceria com o Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da UnB, um modelo de atuação preventiva, com ênfase institucional e relacional, elaborado com a intenção de dar legitimização às funções do psicólogo no espaço escolar (ARAÚJO, 2003; ARAÚJO; ALMEIDA, 2003; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a).

De acordo com Marinho-Araújo e Almeida (2010a), a proposta de atuação, caracteriza-se por uma intervenção dinâmica, participativa e sistemática na instituição, sendo ancorada em quatro dimensões:

1. Mapeamento Institucional;
2. Espaço de escuta psicológica;
3. Assessoria ao trabalho coletivo;
4. Acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.

Mapear e analisar a instituição escolar constitui-se como etapa básica do processo de intervenção institucional, com a intenção de criar, em um primeiro momento, subsídios para um melhor entendimento da realidade escolar. Dessa forma, há “que se proceder ao mapeamento e reflexão sobre os aspectos institucionais, de forma ampla, sistemática e contínua ao longo de processo de trabalho” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a, p.

90). **O espaço de escuta psicológica** na atuação dos psicólogos escolares, caracteriza-se pelo desencadeamento de ações que nascem tanto das urgências do cotidiano escolar (escuta das angústias e sofrimento psíquico de alunos, professores e pais) quanto de atividades planejadas intencionalmente nessa perspectiva (estudo de caso, relatos de experiência, encontros para orientação à equipe escolar, alunos e famílias). No que se refere às ações de **assessoria ao trabalho coletivo**, entende-se que o psicólogo escolar deverá preparar-se para também se responsabilizar pelo desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e técnicas que possa balizar a construção da identidade profissional. E, por fim, o **acompanhamento do processo ensino-aprendizagem**, nessa dimensão da intervenção institucional, tem por meta prioritária “melhorar o desempenho escolar dos alunos, em busca da concretização de uma cultura de sucesso escolar” (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a, p. 95). Além disso, como explicam Marinho-Araújo e Almeida (2010a):

A ênfase do trabalho do psicólogo escolar deve se voltar para análise e intervenção na relação professor-aluno, compreendendo a importância dessa relação como núcleo do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, geradora de obstáculos ou avanços à construção do conhecimento pelos alunos. É fundamental que o psicólogo escolar capacite-se para a análise dos aspectos intersubjetivos presentes nessa relação e para as possibilidades de intervenção psicopedagógica a partir do estudo da relação professor-aluno como unidade de análise da prática pedagógica. (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010a, p. 96)

Marinho-Araújo e Almeida (2010a) concluem que o trabalho de assessoria oportunizou a imersão no cotidiano escolar e, entre outras conquistas, possibilitou a verificação da existência de algumas especificidades referentes à ação do psicólogo no contexto escolar, a qual, por sua vez, se diferencia da atuação de outros profissionais também envolvidos no espaço educativo, trazendo a necessidade de desenvolver um perfil profissional para uma melhor atuação no campo educacional. Atualmente, muitos são os autores que também identificam essa necessidade como significativa e desenvolvem estudos com o objetivo de delinear um perfil profissional para o psicólogo que se aproxime das necessidades existentes no contexto escolar, e seus desdobramentos para a prática profissional (ALMEIDA, 2011; BOCK, 2000; DEL PRETTE, 2011; GUZZO, 2010, 2011; MALUF, 2003, 2010, 2011; MEIRA, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010, 2011; NOVAES, 2010; PROENÇA, 2000; TANAMACHI, 2000).

Nessa direção, apresentamos as contribuições de Mitjás Martínez (2009, 2010, 2011), que entende que a psicologia no campo da educação não está reduzida a um campo estreito de saberes da Psicologia (por exemplo, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do

Desenvolvimento), “mas sim a partir da configuração de um campo de atuação profissional que requer a utilização dos múltiplos e diversos saberes organizados em diferentes áreas da Psicologia como ciência particular” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010, p.42). Nesse sentido, a autora pontua que as possibilidades de atuação do psicólogo na instituição escolar constituem ainda um tema que requer reflexão e debate entre os profissionais interessados em contribuir para o processo educativo.

Em trabalho realizado, Mitjás Martínez (2010) apresenta duas formas de atuação em Psicologia Escolar: as tradicionais e as emergentes. Para a autora, essa classificação, mesmo que simples, tem como objetivo gerar visibilidade sobre as formas de atuação do psicólogo no contexto educacional. Como práticas tradicionais, a autora destaca: 1) Avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades escolares; 2) Orientação a alunos e pais; 3) Orientação profissional; 4) Orientação sexual; 4) Formação e orientação de professores; 5) Elaboração e coordenação de projetos educativos específicos.

No que tange às ações de caráter emergente, Mitjás Martínez sinaliza as seguintes possibilidades: 1) Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional; 2) Participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; 3) Participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho; 4) Contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; 5) Coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos; 6) Contribuir para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; 7) Realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo; 8) Facilitar de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas.

Assim, entende-se que a reformulação das bases teórico-metodológicas da Psicologia, em relação a sua atuação no contexto escolar, deve direcionar-se para reflexões que não reforcem a fragmentação e a descontextualização dos atores envolvidos no ambiente educacional. Da mesma forma, que não venham contribuir para a naturalização e “psicologização” dos fenômenos relacionados à não aprendizagem, como a negação do caráter cultural-histórico do desenvolvimento humano e dos processos de subjetivação que emergem no cenário social da aprendizagem formalizada.

Nessa mesma linha, Marinho-Araújo e Almeida (2010a) avaliam que, para atender às demandas atuais apresentadas no contexto escolar e compreender a relação entre a Psicologia e a Educação nas produções e atuações contemporâneas, é preciso que a reflexão tenha como

ponto de partida a interdependência entre processos psicológicos e processos educacionais, referendada em um conjunto teórico que privilegie a concepção histórica do desenvolvimento humano.

2.2 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E O CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

A avaliação psicológica é uma prática exclusiva do profissional de psicologia (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2003) e, historicamente, vem contribuindo para a inserção desse profissional nos diferentes contextos de atuação. Assim, a escola, vista de uma perspectiva mais ampla, ou seja, como espaço social que abarca aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, tornou-se um lugar profícuo para a atuação do psicólogo. Como se observa, no tópico anterior, a relação entre Psicologia e Educação é bastante antiga, marcada por distintas concepções teórico-práticas que vêm sendo, cada vez mais, vinculadas a um movimento social e cultural mais abrangente.

No Brasil, o desenvolvimento da avaliação psicológica também passou por diferentes momentos. Pasquali e Alchieri (2001) destacam alguns dos principais períodos dessa trajetória e da inserção da avaliação psicológica em espaços institucionais. Entre eles:

- 1836-1930: produção médico-científica acadêmica;
- 1930-1962: estabelecimento e difusão da psicologia no ensino nas universidades;
- 1962-1970: criação de cursos em psicologia;
- 1970-1987: implementação dos cursos de pós-graduação; e
- 1987: emergência dos laboratórios de pesquisa em avaliação psicológica.

De acordo com Alchieri e Cruz (2001), o percurso da avaliação psicológica no Brasil está associado à sistematização de conhecimentos sobre processos básicos psicológicos e ao uso de medidas para a verificação de estágios do desenvolvimento humano e da aprendizagem. A partir de uma perspectiva experimental, os estudos em relação à avaliação psicológica tinham como foco de interesse aspectos relacionados à memória, inteligência e psicomotricidade. A avaliação psicológica é considerada uma das áreas mais antigas da Psicologia e, historicamente, sofreu diversas transformações em razão das mudanças sociais e dos dilemas éticos de cada época.

É importante registrar que, por utilizar uma concepção pautada, principalmente, no uso de testes isolados, que não levavam em consideração seu contexto de aplicação, nem mesmo a necessidade de adaptação dos instrumentos à conjuntura social e cultural dos indivíduos avaliados, por algumas vezes, o campo da avaliação psicológica foi questionado e até mesmo associado a práticas de exclusão social (REPPOLD, 2011). Essa visão tecnicista e fragmentada trouxe alguns problemas para avaliação psicológica, na medida em que passou a considerar de maneira igual pessoas que tinham realidades e demandas diferentes.

O processo de avaliação psicológica exige que os profissionais de psicologia levem em consideração não só os limites e possibilidades dos métodos empregados, mas também a legitimidade das informações construídas em relação aos indivíduos investigados (ANACHE, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011). Nesse contexto, devem ser observados os princípios éticos, os recursos utilizados no curso do processo de investigação, a coerência teórica e metodológica e também a responsabilidade social com o conhecimento que o psicólogo constrói ou construirá a respeito das pessoas avaliadas.

Quando enfatizarmos a importância de uma análise mais profunda sobre os aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos que norteiam o processo de avaliação psicológica, queremos chamar atenção para o cuidado que se deve ter com os conteúdos elaborados em relação ao universo subjetivo das crianças encaminhadas para avaliação psicológica. Esses conteúdos devem corroborar a desmistificação das crenças, estigmas e estereótipos sobre os educandos que, por algum motivo, não se enquadram dentro dos padrões normativos estabelecidos pela sociedade e pela comunidade escolar.

As instituições de ensino também sofreram transformações no decorrer do tempo. As escolas passaram por processos de institucionalização e por mudanças que tinham por objetivo atender à necessidade de agregar e socializar os conhecimentos culturalmente produzidos (SAVIANI, 2013). Observa-se que a escola passou por um processo de democratização, como um direito a ser obtido. O intuito era democratizar o conhecimento e atender ao maior número de pessoas; no entanto, as escolas, pelas opções que fizeram, passaram a atender a poucos ou um grupo específico, como aponta Tacca e González Rey (2008, p. 140). Ou seja, isso ocorreu porque a escola se estabeleceu como “[...] ‘modelo do tipo tamanho único’ – determinou um padrão ao qual deveriam se ajustar a todos os alunos, de forma universal, desconsiderando a diversidade social, cultural os ritmos singulares que cada criança possui para aprender determinados tipos de conhecimento”. Nessa lógica, aparece uma forte tendência para a padronização das formas de ensinar e aprender. O conhecimento a

ser transmitido às crianças no contexto formalizado de ensino é caracterizado por um formato didático, reduzido e simplificado, direcionado basicamente pelos conceitos científicos enfatizando a dimensão reprodutiva do conhecimento em detrimento da imaginação na produção de um saber personalizado (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Além disso, a ênfase dada aos aspectos cognitivo-intelectuais da aprendizagem, amplamente entendida como o resultado simplificado de capacidades intelectuais de processos de operação como sistemas de informação, deixou pouca margem para a compreensão dos aspectos subjetivos, sociais e relacionais que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Em consequência disso, no âmbito escolar, os alunos são direcionados a fazer uso, quase que de maneira exclusiva, das funções cognitivas e intelectuais, com base nas habilidades de atenção e concentração (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

A Psicologia, por sua vez, tem apresentado contribuições para o campo da Educação, no que diz respeito à compreensão da aprendizagem escolar, a fim de elaborar representações teóricas que venham oferecer subsídios para aqueles que exercem atividades no âmbito escolar. Entretanto, a ênfase dada aos aspectos operacionais da aprendizagem acabou por reduzir as contribuições da Psicologia à aplicação de instrumentos padronizados que investigam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e a medição da habilidade intelectual das crianças avaliadas (GONZÁLEZ REY, 2009).

A utilização dos testes para a verificação das capacidades mentais, como principal via para conhecer o processo de produção intelectual de crianças com dificuldades no domínio dos conteúdos escolares, acarretou o que González Rey (2005a) chamou de “coisificação” do instrumento no âmbito da atividade científica. Sobre esse aspecto, o autor destaca que o instrumentalismo na psicologia surgiu como “uma necessidade derivada da busca pela objetividade, valendo-se da neutralidade como princípio reitor do uso de instrumentos, por serem estes usados como mediador da relação do pesquisador com o pesquisado, eliminando as “distorções” que podem aparecer” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 38). Nessa direção, a psicologia no contexto da educação, a partir de uma atuação pautada pela psicometria com ênfase em uma perspectiva cognitivista de desenvolvimento, acabou por assumir de forma acrítica os resultados obtidos nos instrumentos utilizados, sendo naturalizados como verdadeiros.

A padronização das funções cognitivo-intelectuais e a homogeneização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento acarretaram a utilização recorrente de explicações de caráter psicológico. Essa prática tem sido utilizada, frequentemente, para descrever e analisar

os fenômenos relacionados à aprendizagem escolar, esquecendo-se de considerar a importância de se pensar tais fenômenos em suas diferentes formas de expressão e singularização (GOULART; ALCÂNTARA, 2016).

Tal perspectiva contribui para a disseminação de premissas teóricas e ideológicas que, por sua vez, têm sustentado as práticas em torno da educação e da avaliação psicológica no ambiente escolar. Em relação a essa questão, Guarido (2010, p. 29) assinala a seguinte questão:

Levando em conta as crianças, tem se produzido, atualmente, uma multiplicidade de diagnósticos psicopatológicos e de terapêuticas que tendem a simplificar as determinações dos sofrimentos ocorridos na infância. O que reconhecemos como resultado deste tipo de prática é o número cada vez maior de crianças e em idade cada vez mais precoce sendo medicado, de forma a tentar sanar sintomas das crianças sem considerar o contexto na qual se apresentam; não levando em conta, também, as complexas manifestações singulares de cada sujeito. Assim no lugar de considerar um psiquismo em organização, supõe-se um déficit neurológico.

A autora destaca que, no que diz respeito particularmente às experiências escolares, o valor do cientificismo tendeu, ao longo do tempo da modernidade, a validar uma nova autoridade em termos de educação das crianças. Apropriar-se do discurso médico-psicológico no cotidiano das escolas tornou-se muito frequente tanto na suspeita de um diagnóstico, quanto na expectativa para que esse diagnóstico se concretizasse. A intervenção de especialistas de outros campos de saber na educação dos alunos se caracteriza por uma prática marcada pela biologização.

O tema da biologização dos processos educativos tem sido amplamente discutido por diversos autores no Brasil (ASSIS, 2010; CRUZ, 2010; FIORI, 2005; GOULART; ALCÂNTARA, 2016; GUARIDO, 2010; LEMOS; CRUZ; SOUZA, 2014; MOYSÉS; COLLARES, 2010; NETTO, 2010; PROENÇA, 2010; PROENÇA; CUNHA, 2010; SOUZA, 2010; ZUCOLOTO, 2013). As discussões sobre essa temática se direcionam para as implicações que a biologização do humano tem no ambiente escolar e seus desdobramentos para a prática educativa e as terapêuticas associadas às queixas de dificuldades de aprendizagem. Atualmente, a visão de um determinismo biológico tornou-se hegemônica. Essa visão sustenta, cada vez mais, uma racionalidade médica que tende a levar à pesquisa das evidências, à objetivação dos sinais sintomáticos e ao uso de medicamentos psicotrópicos como eixo fundamental de tratamento dos sofrimentos humanos (BIRMAN, 2005; GUARRIDO, 2007; VIEGAS; GOMES; OLIVEIRA, 2013).

Nessa perspectiva, a medicalização de crianças que apresentam dificuldades no domínio dos conteúdos escolares se tornou uma prática recorrente no interior das instituições educativas. O conceito de medicalização foi utilizado em diversos estudos, especialmente a partir da década de 1970, para tratar de uma maneira muito particular de questões relacionadas ao processo de aprendizagem (MOYSÉS; COLLARES, 2010). A ênfase dada aos laudos médicos e psicológicos contribui para o processo de medicalização nas escolas que, de acordo com Moysés e Collares (2010), diz respeito à redução de questões amplas – que envolveriam em sua análise diversas disciplinas (sociologia, antropologia, psicologia, medicina etc.) – a um único domínio metodológico: a medicina.

As explicações de caráter organicistas, que têm como fundamentos de base pressupostos pautados na medicina e na psicologização dos processos de desenvolvimento humano e aprendizagem, passaram a orientar a organização de diversas estratégias institucionais, em especial, aquelas que se referem à organização do espaço pedagógico. Como exemplo, temos, no âmbito das escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a criação das salas de Apoio à Aprendizagem⁹, que adota como critério a apresentação de laudos médicos/psicológicos para a inserção do estudante nesse espaço de acompanhamento (GOULART; ALCÂNTARA, 2016), conforme se apresenta nos seguintes documentos:

1) A adequação nas turmas para atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais (ANEE) com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) só poderá ser feita mediante Laudo Médico/Psicológico e Relatório Pedagógico [...] (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 56).

Os alunos com Transtornos Funcionais Específicos, com laudo médico, avaliação e indicação pelo Serviço Especializado de Apoio e Aprendizagem, serão atendidos no turno contrário ao de sua matrícula na escola comum, conforme Programa previsto nesta Portaria (DISTRITO FEDERAL, 2012, p 2).

Essa questão vem sendo discutida no âmbito da SEEDF, em espaços de formação continuada dos profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)¹⁰ e em palestras diversas proferidas nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (GOULART; ALCÂNTARA, 2016). Além disso, as discussões acerca dessa temática

⁹ Espaço pedagógico exclusivamente destinado ao atendimento dos estudantes com diagnóstico médico de Transtornos Funcionais Específicos, os quais seriam encaminhados mediante laudo médico indicativo de Dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno de Conduta (TC) ou Transtorno Opositor Desafiador (TDO) ou Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), conforme Portaria nº 39/2012, documento que normatiza a organização das Salas de Apoio à Aprendizagem.

¹⁰ São equipes multiprofissionais incorporadas às estruturas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nas quais atuam psicólogos escolares e pedagogos. Tem por objetivo promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais (GDF, 2014).

também ganham outros espaços para além da própria Secretaria da Educação do Distrito Federal, como, por exemplo, os espaços de discussão, como já mencionado, do próprio Laboratório de Psicogênese da UnB.

No entanto, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais no interior das escolas revelam a força dos processos de patologização da educação. Essas dificuldades apontam para a necessidade de se buscar estratégias teóricas que orientem práticas que vão de encontro às perspectivas de normatização e patologização do aprender. Nessa direção, destaca-se uma série de trabalhos desenvolvidos que se tornaram referência nacional para a ampliação das práticas psicológicas voltadas à atuação de caráter institucional e relacional, dentre eles: Barbosa (2008); Barbosa e Marinho-Araújo (2010); Bisinoto, Marinho-Araújo e Almeida (2014); Chagas e Pedroza (2013, 2014); Fleith (2009, 2011a, 2011b, 2014, 2016); Gonçalves e Fleith (2014); Libâneo (2015); Marinho-Araújo (2014); Marinho-Araújo, Neves, Penna-Moreira e Barbosa (2011); Neves (2001); Nunes (2016); Pena-Moreira (2007); Soares e Marinho-Araujo (2010).

Evidencia-se, assim, como um marco significativo no acompanhamento e desenvolvimento de ações no processo de avaliação e investigação das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, a criação do SEAA da SEEDF. As ações desenvolvidas pelas equipes de apoio marcam uma mudança de perspectiva na maneira de agir e pensar sobre as questões da aprendizagem escolar. A mudança se dá em um processo de transição de um modelo clínico e classificatório para um modelo que abarque a instituição de uma maneira mais ampla (GDF, 2014).

Desse modo, as equipes que integram o SEAA caracterizam-se a partir de um caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia. O serviço oferecido pelas equipes visam à promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações institucionais e preventivas. A criação das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) é fruto de um processo democrático de reorganização do serviço de apoio multidisciplinar da SEEDF, sendo representado pela portaria nº. 254, de 12 de dezembro de 2008, e publicada no Diário Oficial Federal nº. 248, de 15 de dezembro de 2008, assinalando a primeira oficialização do serviço (GDF, 2010). Para uma melhor compreensão, cumpre ressaltar:

[...] que essa regulamentação significou muito mais do que apenas o reconhecimento e a normatização das atividades dos profissionais de Psicologia e de Pedagogia que compõem esse serviço. O fato é a portaria N^o . 254/08 promoveu também o fortalecimento e o aprofundamento teórico-conceitual das atividades das EEAA, na

medida em que ampliou os seus objetivos de atuação e reconheceu ser imprescindível a gradativa universalização da oferta do serviço, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. (GDF, 2010, p. 14)

O SEAA organiza-se em um tipo de apoio técnico-pedagógico especializado com o objetivo de promover a melhoria do desempenho escolar de seus alunos, com e sem necessidades educacionais especiais, por meio de atuação conjunta de professores com formação em pedagogia e com licenciatura em psicologia ou psicólogo, em um trabalho de equipe interdisciplinar. A atuação das EEAA deverá ser direcionada para o assessoramento à prática pedagógica e ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem em suas perspectivas preventiva, institucional e interativa.

Essa atuação pauta-se em três dimensões:

- 1) mapeamento institucional;
- 2) assessoria ao trabalho coletivo;
- 3) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por meio da ressignificação das práticas educacionais e intervenções específicas nas situações de queixas escolares.

Marinho-Araújo e Almeida (2005) enfatizam que a atuação das EEAA deve possibilitar a promoção de momentos de apoio e de reflexão às práticas pedagógicas cotidianas, por meio da utilização de espaços institucionalmente constituídos (coordenação pedagógica e conselhos de classe), ou, ainda, de situações especificamente criadas pela EEAA (vivências e oficinas), que visam à construção de alternativas teórico-metodológicas de ensino e de avaliação.

Além das ações de caráter institucional e preventivas a serem realizadas pelas EEAA, as equipes devem atender às demandas originadas pelos atores da instituição escolar, que solicitam, frequentemente, avaliações e intervenções especializadas junto aos estudantes com história de multirrepetência, defasagem idade/série, fragmentação do processo de alfabetização, suspeita de necessidades especiais (GDF, 2010). Para as intervenções nas quais já esteja instalada a queixa escolar, adota-se o modelo desenvolvido por Neves (2009), denominado de Procedimento de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE):

O modelo prevê que a atuação do serviço de apoio especializado aos alunos com queixas escolares da instituição educacional seja iniciada junto aos docentes, uma vez que são eles que demandam a queixa escolar. Caso essa intervenção não seja suficiente, que se aprofunde, então, a intervenção iniciando um trabalho com a família e, na persistência das demandas, pode-se chegar a um trabalho diretamente com os alunos. No PAIQUE (Neves, 2009), os três níveis de intervenção possuem

uma terminalidade independente, uma vez que a passagem para a próxima etapa só acontecerá se for necessário, ou seja, se a intervenção realizada não tiver propiciado as mudanças relativas à queixa escolar que foi apresentada (GDF, 2010, p. 76).

Como aponta Neves (2009), o PAIQUE é uma alternativa à forma tradicional de enfrentamento às queixas escolares, cuja atuação centralizava-se, de maneira quase que exclusiva, no atendimento aos alunos, desconsiderando a participação dos professores e de outros atores igualmente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao perfil do psicólogo que atua no contexto educacional, entende-se que este realiza:

[...] a análise das relações interpessoais, como unidade de análise da prática pedagógica para, entre outras ações preventivas, criar com e entre professores um espaço de interlocução que privilegie não só aspectos objetivos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, mas, sobretudo, o exercício da conscientização dos aspectos intersubjetivos, constitutivos desse desenvolvimento, o psicólogo estaria contribuindo para a promoção da conscientização de papéis, funções e responsabilidades dos participantes das complexas redes interativas que permeiam o contexto escolar (MARINHO-ARAÚJO, ALMEIDA, 2005, p. 67).

Percebe-se o esforço de estudiosos na área (ALMEIDA, 2011; BOCK, 2000; DEL PRETTE, DELL PRETTE, 2011; GUZZO, 2010, 2011; MALUF, 2003, 2010, 2011; MEIRA, 2000; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, 2010, 2011; NOVAES, 2010; PROENÇA, 2000; TANAMACHI, 2000) que, desde a virada do século XXI, avançaram na produção de conhecimentos sistematizados que direcionam para práticas emergentes de atuação do psicólogo no contexto escolar, como também de outras, que, embora consideradas como tradicionais, contribuem de forma satisfatória com o que se refere ao apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Contudo, têm se tornado cada vez mais premente desenvolver pesquisas sobre a diversidade de temas, de métodos e de teorias que venham balizar as ações desenvolvidas por psicólogos que atuam na área da avaliação psicológica no contexto educacional e, mais especificamente, na área de investigação das dificuldades de aprendizagem escolar. Anache (2011) destaca que, tradicionalmente, os métodos utilizados no processo de avaliação psicológica foram criados em uma perspectiva adaptacionista. Assim, considera-se que as perspectivas teóricas e as ações profissionais desenvolvidas no campo da avaliação psicológica devem, por sua vez, contribuir para a diminuição das desigualdades no contexto escolar e romper com os processos de psicologização da educação e dos problemas humanos.

Nesse contexto, revisitar as bases teóricas que tradicionalmente norteiam a prática de avaliação e propor alternativas para o campo têm por objetivo orientar os profissionais de psicologia para utilizar a avaliação psicológica como um recurso promotor de

desenvolvimento humano, “sem correr riscos de causar danos às pessoas que são atendidas por ele em todo e qualquer contexto de atuação profissional” (SANTOS, 2011, p. 16).

É nessa direção que o Conselho Federal de Psicologia (CFP) estabeleceu orientações de natureza ética, teórica e metodológica sobre a avaliação psicológica, visando aprimorar a qualidade dos serviços psicológicos oferecidos à população (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA, 2013). A partir da elaboração de uma série de materiais¹¹, o CFP oferece um conjunto de informações norteadoras sobre os limites e as possibilidades dos métodos de avaliação psicológica empregados no Brasil, respaldados pela atual legislação que regulamenta a profissão de psicólogo no país. De acordo com as orientações do CFP, a avaliação psicológica é compreendida como:

Um amplo processo de investigação, no qual se conhece o avaliado e sua demanda, com o intuito de programar a tomada de decisão mais apropriada do psicólogo. Mais especialmente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados, obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA, 2013, p. 11).

É responsabilidade do psicólogo planejar e realizar o processo avaliativo com base em aspectos técnicos e teóricos. De acordo com o CFP e os Conselhos Regionais de Psicologia (2013), a organização do processo de avaliação psicológica deve considerar os seguintes elementos:

- Contexto no qual a avaliação psicológica se insere;
- Propósitos da avaliação psicológica;
- Construtos psicológicos a serem investigados;
- Adequação das características dos instrumentos/técnicas aos indivíduos avaliados;
- e
- Condições técnicas e operacionais do instrumento de avaliação.

Entende-se que a avaliação se configura como um processo científico e dinâmico que se constitui em fonte de informações de caráter explicativo sobre os fenômenos psicológicos e subjetivos e tem por objetivo subsidiar os trabalhos nos diferentes campos de atuação do psicólogo como saúde, trabalho e educação. Trata-se de um estudo que requer um planejamento cuidadoso, que deve sempre levar em conta a demanda e os fins para os quais a

¹¹ Os materiais referentes à Avaliação Psicológica encontram-se disponíveis no Portal do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Cf. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA – CFP. Disponível em: <<http://site.cfp.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

avaliação se destina (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA, 2013; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2007, 2011).

Segundo a Resolução CFP n. 007/2003 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2003), os resultados das avaliações psicológicas devem considerar não só aspectos históricos e sociais, mas também os desdobramentos na formação dos indivíduos avaliados, além de servir como instrumentos para atuar não somente sobre o indivíduo, mas na transformação de sua realidade social e cultural. Investigar as dificuldades de aprendizagem para além do caráter operacional requer uma imersão do profissional no campo de relações do educando.

Adentrar no universo relacional das crianças investigadas exige, necessariamente, uma ruptura com práticas simplificadoras e reducionistas da problemática investigada. Machado (2011) destaca que os trabalhos voltados para a avaliação psicológica passem necessariamente a considerar as relações e as práticas cotidianas como constituintes dos fenômenos a serem analisados. Devem-se contemplar a relação professor/aluno, a história escolar da criança, a relação com a família, além de outros aspectos que possam contribuir para o caráter investigativo da avaliação psicológica. Além disso, é necessário que passe a integrar o processo de avaliação psicológica, uma análise mais profunda do sistema educacional na qual se deve articular o funcionamento da escola com as dimensões políticas e econômicas do sistema social do qual a educação faz parte. Esse é um passo fundamental “para ampliar o campo de análise sobre o processo de produção daquilo que avaliamos” (MACHADO, 2011, p. 74).

A partir das questões que foram levantadas neste tópico é que surge o tema deste trabalho. **Tendo em vista as questões levantadas, bem como as crianças que são encaminhadas para avaliação psicológica e em face à decisão de avaliá-las sob o ponto de vista intelectual, subjetivo e relacional, pergunta-se: como avaliar essas crianças? Como investigar o desenvolvimento de uma criança em uma perspectiva mais ampla? Apoiada em quais parâmetros deve ser feita a avaliação? Quais os referenciais teóricos e metodológicos que devem orientar a prática de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem? Tais questionamentos nos levaram a desenvolver no presente trabalho uma proposta direcionada para um processo investigativo de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem pautado na Teoria da Subjetividade de González Rey, que se organiza como uma abordagem qualitativa, processual e interativa, tendo nos**

princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa o seu principal referencial, no que se refere às ações a serem desenvolvidas na prática investigativa.

É nessa perspectiva que este estudo busca estabelecer uma reflexão sobre a temática da avaliação psicológica e das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar a fim de desenvolver uma proposta de avaliação para além da instrumentalização, ou seja, uma proposta que possa levar ao aprofundamento de natureza epistemológica e que possa contribuir para práticas que ofereçam visibilidades para aqueles que são submetidos aos processos de avaliação.

De acordo com Mitjás Martínez (2010), a atuação do psicólogo no contexto escolar é frequentemente associada ao diagnóstico e ao atendimento de crianças que manifestam dificuldades de caráter emocional ou de comportamento, como também à orientação aos pais e professores sobre como trabalhar com alunos com esse tipo de “problema”. Para a autora, tal prática se relaciona ao impacto do modelo clínico terapêutico de formação e atuação dos psicólogos no Brasil, bem como na representação social dominante sobre a atividade desse profissional. O trabalho do psicólogo no âmbito das instituições formalizadas de ensino se define da seguinte forma, segundo Mitjás Martínez (2003, p. 107):

Um campo de atuação do psicólogo caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar, com o objetivo de contribuir para otimizar o processo educativo, entendendo este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade.

A especificidade do que a autora denomina como a atuação do psicólogo no contexto escolar está dada pela conjunção de dois elementos: em primeiro lugar, pelo seu objetivo, sendo esse a contribuição para a otimização dos processos educativos que emergem na instituição escolar entendidos de maneira ampla e também pelos múltiplos fatores que neles intervêm; em segundo, pelo *locus* de atuação construído pelas diferentes instâncias do sistema educativo, em especial a instituição escolar.

Uma compreensão mais ampla das possibilidades de atuação do psicólogo no âmbito da educação parte de uma concepção que considere os indivíduos inseridos em seus sistemas relacionais que se constituem historicamente no curso do desenvolvimento humano. Entende-se que seja necessária a reformulação nas concepções de avaliação e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, para além da situação concreta das dificuldades que educandos manifestam. **Defende-se que as práticas voltadas para avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar se configurem como “um processo no**

qual se considere os espaços sociorrelacionais onde as dificuldades escolares se revelam” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2010, p. 42). Nessa perspectiva torna-se possível compreensões que visem superar os diagnósticos estáticos, que acabam por estigmatizar os alunos que apresentam dificuldades na aquisição dos conteúdos escolares.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 TEORIA DA SUBJETIVIDADE: ALTERNATIVAS TEÓRICAS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INVESTIGATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Para que possamos avançar em uma concepção que abarque a dimensão subjetiva de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, no contexto escolar é necessário considerar que essa concepção requer um olhar qualitativamente diferenciado e investigativo sobre os processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva relacional e dialógica.

Com o intuito de propor uma reflexão sobre o papel da avaliação psicológica, de caráter investigativo, como um espaço capaz de gerar possibilidades de desenvolvimento na subjetividade da criança, ou seja, capaz de proporcionar a produção de novos sentidos diante das dificuldades enfrentadas no momento da aprendizagem, é que este trabalho lança mão da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Essa escolha reflete a necessidade de propor alternativas teóricas que nos permitam compreender o desenvolvimento da criança na sua dimensão intelectual, afetiva e relacional, considerando esses três elementos não de forma estanque, mas na sua inter-relação. Ao avançar nessa reflexão, a teoria da subjetividade nos permite compreender os processos psicológicos, institucionais e os seus desdobramentos no desenvolvimento infantil, a partir de um entendimento que visa ir além das dicotomias entre o social-individual e o intelecto-afeto.

Nesse sentido, busca-se compreender, por meio da investigação, **como uma criança que enfrenta dificuldades na aprendizagem organiza a sua própria experiência no processo de aprender dentro do sistema de relações no qual está imersa**. No que se refere ao contexto institucional escolar, **pretende-se compreender como a escola elabora suas concepções sobre o desenvolvimento humano e sobre a aprendizagem**, e, ainda, de que forma tais concepções se organizam nos alunos, gerando possibilidades ou limitações no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos escolares.

A Teoria da Subjetividade, de González Rey (2007, 2008, 2014), amplia a visão sobre o papel da avaliação psicológica no contexto escolar e possibilita compreendê-la a partir de uma perspectiva até então não explorada na psicologia – investigação dos processos da configuração subjetiva. A Teoria da Subjetividade, voltada à compreensão dos fenômenos

subjetivos na sua articulação com os processos sociais e culturais, vem se desenvolvendo a partir de um corpo teórico específico, constituído por categorias que procuram dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano em uma perspectiva cultural-histórica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Nesse sentido, de acordo com Mitjás Martínez (2005), é na compreensão complexa do funcionamento psicológico humano que a Teoria da Subjetividade de González Rey se insere como uma forma, por meio da qual, o paradigma da complexidade se expressa na psicologia como ciência. A autora considera que grande parte do conhecimento psicológico hegemônico, que se apresenta nos grandes debates acadêmicos em psicologia, tende a negar a dimensão complexa existente nos processos psicológicos tipicamente humanos. A negação da complexidade se manifesta em uma perspectiva universalista, a-histórica e pela fragmentação no entendimento do fenômeno psicológico. Para uma melhor compreensão:

A Teoria da Subjetividade, como teoria psicológica referente à expressão complexa do psicológico nos seres humanos, veio ao encontro do paradigma filosófico da complexidade em um encontro de mútua legitimação. A Teoria da Subjetividade constitui uma forma de expressão do paradigma da complexidade em psicologia, legitimando sua pertinência para a aproximação compreensiva acerca de um segmento do real, o psicológico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 13).

A autora destaca que, diferentemente de complicação, no sentido de emaranhado, de difícil de compreender, a complexidade se refere a um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter contraditório, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza. A complexidade, nesse contexto, remete-se ao pensamento desenvolvido por Edgar Morin (1999, 2005, 2013), que busca romper com aquilo que o autor denominou de “paradigma simplificador” (MORIN, 2005), caracterizado pela redução e simples abstração da realidade.

Para Morin, o complexo “não pode se resumir numa palavra-chave, o que não pode ser reduzido a uma lei nem a uma ideia simples” (MORIN, 2005, p. 5). Dessa forma, não se trata de retomar a ambição do pensamento simples, pautado em uma concepção de precisão e controle do real. O objetivo de um pensamento pautado na complexidade busca “exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (MORIN, 2005, p. 6). Sobre o paradigma simplificador:

Tal conhecimento, necessariamente, baseava seu rigor e sua operacionalidade na medida e no cálculo; mas, cada vez mais, a matematização e a formalização desintegram os seres e os entes para só considerar como únicas realidades as fórmulas e equações que governam as entidades quantificadas. Enfim, o pensamento

simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo. Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade. (MORIN, 2005, p. 12)

A busca por um pensamento complexo capaz de reformular as bases essenciais das ciências humanas, entre elas a Psicologia e a Educação, passa necessariamente por um processo de transição de um paradigma simplificador de produção de conhecimento para um paradigma pautado pela complexidade.

Atualmente no Brasil, podemos observar uma série de publicações que apresentam revisões sobre o estado da arte no campo da avaliação psicológica (JOLY *et al.*, 2004, 2007; REPPOLD; HUTZ, 2008; VILLEMOR-AMARAL, 2008). Destaca-se que, entre os resultados encontrados, predominam estudos que buscam investigar o desenvolvimento de testes psicométricos, com ênfase em instrumentos voltados para a avaliação da personalidade e inteligência, tendo como principais campos de aplicação o contexto clínico, organizacional e escolar. Pautada em um paradigma positivista e simplificador, a avaliação psicológica centra-se na descrição de elementos e entidades particularizadas e desconsidera a organização social complexa dos contextos em que tais instrumentos são aplicados.

Considera-se que, para uma transição de um processo de avaliação investigativa das dificuldades de aprendizagem, com base em um paradigma simplificador, para uma avaliação orientada a partir do pensamento complexo, a avaliação psicológica, por sua vez, deve, necessariamente, ser capaz de integrar em seu curso as formações subjetivas, que se organizam em configurações complexas. Além disso, é necessário agregar os diversos espaços sociais em que a criança transita, como, por exemplo, o espaço institucional da escola, família, entre outros, com os processos associados às múltiplas construções simbólicas sociais mais gerais (gênero, raça, inteligência, status social etc.). Essa integração deve ser feita de forma simultânea, em um conjunto organizado de conceitos que permitam a articulação recursiva entre o histórico e o atual das experiências de vida da criança.

Para Mitjans Martínez (2005), a noção de complexidade se expressa tanto na representação que se tem do objeto (plano ontológico/teórico) quanto nas formas de construção do conhecimento do objeto (plano epistemológico). Considera-se a articulação entre o plano teórico e empírico como sendo algo imprescindível para a construção de um pensamento complexo. Nesse sentido, de acordo com Morin (2013), a prática científica é histórica, sociológica e eticamente complexa. Para o autor, a ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, “mas desse mesmo

pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para humanidade” (MORIN, 2013, p. 9). A complexidade é definida por Morin (2005, p. 13) como:

[...] um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza.

Adotar uma representação complexa da subjetividade requer aproximações epistemológicas e metodológicas igualmente complexas que permitam um entendimento do real sem fragmentá-lo em interpretações simplistas que reduzem sua compreensão em aspectos intrapsíquicos, comportamentais ou puramente cognitivos. É no entendimento complexo do funcionamento psicológico humano que a Teoria da Subjetividade se constitui como uma alternativa teórica para a compreensão dos fenômenos humanos.

No âmbito da avaliação psicológica das queixas de dificuldade de aprendizagem, entende-se que, se não houver uma transformação nas bases teóricas e epistemológicas que orientam a prática da avaliação no contexto da educação, ou seja, se não houver uma reformulação nas próprias estruturas do pensamento psicológico e pedagógico sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem em suas formas de investigação, manteremos, ainda, práticas que estigmatizam e pouco contribuem para a compreensão complexa do processo de aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, fez-se necessária a elaboração de um conjunto de categorias que possam representar a complexidade de um objeto investigado. Para isso é de extrema importância “construir teorias ou sistemas de categorias na psicologia, cujo valor heurístico auxilie na compreensão do subjetivo como realidade complexa” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 8).

Pretende-se, então, discutir neste capítulo as formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano, a partir da Teoria da Subjetividade de González Rey, dentro de uma perspectiva cultural-histórica e seus desdobramentos para o processo de investigação psicológica de crianças que enfrentam obstáculos no domínio dos conteúdos escolares.

Para uma melhor compreensão daquilo que pretendemos discutir neste capítulo, Mitjás Martínez (2005), aponta alguns esclarecimentos importantes acerca da temática da subjetividade. A autora salienta que a subjetividade pode ser tanto uma teoria como uma

categoria. A subjetividade, ao adquirir o *status* de teoria, direciona-se a uma representação da *psique*, que, na perspectiva cultural-histórica, avança na sua compreensão como realidade complexa, irreduzível a outras formas do real (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Para tanto, a subjetividade como representação da psique humana expressa-se a partir de um conjunto de categorias em conformidade com a Teoria da Subjetividade. A teoria apresenta as seguintes categorias centrais para a compreensão dos processos subjetivos: subjetividade, subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo.

A subjetividade, como categoria, é definida por González Rey (2003, p. 95) como sendo “as formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das suas práticas e modos de vida”. A subjetividade, assim, é entendida como um sistema dinâmico e complexo que busca romper com toda a lógica de linearidade presente nas concepções racionalistas e mecanicistas de compreensão da psique humana. Além disso, destaca-se a tentativa de abarcar o psicológico não pela sua separação e “pela sua redução a formas de expressão e a processos simples, mas como processos de sentido que se direcionam para a complexidade pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 15).

Outro aspecto importante a ser destacado trata do esforço de apresentar uma categoria capaz de trazer uma articulação entre o individual e o social. Nesse sentido, a subjetividade é simultaneamente individual e social. Tal compreensão nos permite enxergar de maneira distinta, recursiva e contraditória a articulação entre o social e o individual no complexo funcionamento do desenvolvimento subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Dessa forma, segundo González Rey (2005c, p. 30):

A subjetividade, nessa perspectiva, não se reduz aos indivíduos; os diferentes espaços sociais em que as pessoas atuam estão carregados de uma subjetividade social que tem existência supra-individual e se perpetua nas produções simbólicas compartilhadas sobre as quais se organizam as relações dos indivíduos dentro desses espaços. Essas produções simbólicas, por sua vez, se alimentam de sentidos subjetivos configurados no percurso das experiências diferenciadas dos sujeitos que vivem em tais espaços.

De acordo com González Rey (2005c), o desenvolvimento da categoria subjetividade se deu a partir de seus estudos iniciais sobre as temáticas da personalidade e da motivação humana. Nesse percurso, os conflitos e as contradições que emergiam desse campo de estudo fomentaram suas inquietações sobre seus estudos da subjetividade. Foi por meio da “Teoria da Personalidade, que surgiu o desejo de enfatizar uma representação diferente do nível mais complexo de regulação e de organização da *psique* humana” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p.

31). O autor considera três fatores que influenciaram no desenvolvimento da Teoria da Subjetividade, em um marco histórico-cultural:

- 1) Leituras sobre os autores humanistas norte-americanos e sobre Freud, muito particularmente, leituras sobre G. Allport;
- 2) Leituras sobre Vygotsky, L.I Bozhovich e seus colaboradores, bem como trabalhos desenvolvidos sob a orientação de Chudnovsky no laboratório do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou; e
- 3) Crítica à Teoria da Atividade de A.N. Leontiev, relacionadas ao domínio da visão centrada na atividade.

O reconhecimento de outras teorias para o desenvolvimento de uma perspectiva cultural-histórica da subjetividade acrescenta à Teoria da Subjetividade um lugar de destaque para a compreensão do desenvolvimento humano em sua complexidade. A subjetividade, nessa abordagem, se afasta de uma aproximação subjetivista no entendimento da psique, e representa uma possibilidade na superação de alguns reducionismos presentes na psicologia, como, por exemplo, as dicotomias entre social e individual, intelecto e afeto etc.

O conceito de subjetividade, apresentado aqui, reconhece a importância dos fenômenos culturais para o desenvolvimento humano. Contudo, de acordo com González Rey (2005c), a concepção de subjetividade, apesar de inseparável da cultura, não se dilui nos espaços simbólicos dessa cultura. Nesse sentido, considera-se a subjetividade em sua relação com outros planos da realidade que permitem constituí-la, mas que não diz por si só, de sua especificidade qualitativa. Dessa conceituação, depreende-se a assunção da especificidade ontológica¹² da subjetividade e seu caráter sistêmico, bem como sua dimensão histórica e dialética, na medida em que a ela surge como processo cultural-histórico, a partir da relação da contradição e da oposição a outros planos da realidade (GONZÁLEZ REY, 2005b). Dessa forma, o autor diz que:

Um dos giros que o arcabouço de uma psicologia cultural-histórica trouxe para definir a subjetividade dentro de uma nova perspectiva foi justamente o deslocamento de um espaço íntimo do indivíduo e a sua especificação como qualidade de um psiquismo que transcendeu a sua natureza individual para qualificar um nível gerador em que as emoções se organizam em produções simbólicas que não respondem ao vínculo com o externo do imediato vivido, convertendo-se em produções subjetivas consubstanciais com um novo sistema de produções humanas,

¹² O conceito de Ontologia é compreendido por González Rey (2007) como a especificidade qualitativa de um tipo e fenômeno por nós produzido, a subjetividade, a fim de delimitar um campo de produção de conhecimento.

que com o tempo tem sido designado sob o conceito de cultura. (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 32)

González Rey (2011a) enfatiza a importância de especificar um posicionamento epistemológico em relação ao estudo da subjetividade, pois entende que a subjetividade, na sua definição ontológica como um sistema de produção e de organização de sentidos subjetivos, não pode ser conhecida a partir das representações mais tradicionais que perpassam a construção do pensamento psicológico.

A subjetividade, em um marco cultural-histórico, busca uma compreensão da realidade a partir da diversidade de elementos que a constitui em uma ótica que visa à transformação para a qual as respostas genéricas têm-se mostrado insuficientes. Nessa perspectiva, considera-se que a “ciência, os processos culturais e a subjetividade humana estão socialmente construídas e recursivamente interconectadas: constituem um sistema aberto” (SCHNITMAN, 1996, p. 11). Para Schnitman (1996), as manifestações científicas e culturais ligadas aos conceitos emergentes estão envolvidas em circuitos recursivos, em interações não lineares dentro da ciência e da cultura. Para tanto, depreende-se que as novas perspectivas paradigmáticas questionam um conjunto de premissas e noções que orientam a atividade científica, abrindo espaço para reflexões que contemplem a dimensão da subjetividade na sua relação com espaços mais amplos da sociedade.

A subjetividade apresenta características gerais pelas quais se define um sistema complexo (GONZÁLEZ REY, 2005b). A noção de recursividade implica a ideia da subjetividade, que de maneira permanente está submetida à tensão e a ruptura. A relação de recursividade orienta-se para a compreensão dos momentos de produção de sentido na sua relação com a emergência de novos elementos oriundos da ação dos indivíduos. Dessa forma, confere uma organização processual do sistema subjetivo da pessoa que não se desvincula dos espaços sociais nos quais ela está inserida. Para Morin (2013, p. 182), a organização recursiva “é a organização cujos produtos são necessários à sua própria causação e a sua própria produção. É, exatamente, o problema de autoprodução e de auto-organização”.

A intenção de romper com a ideia, fortemente arraigada no pensamento psicológico, de que a subjetividade é um fenômeno individual levou González Rey a produzir novas concepções que viessem a contemplar o desenvolvimento psicológico como um sistema complexo e autogerador. Esse sistema interage de forma recursiva com outros sistemas igualmente complexos como a sociedade. Para uma melhor compreensão da relação entre o social e individual, Morin (2013, p. 182) destaca:

Uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos, o que eles não seriam se não dispusessem da instrução, da linguagem e da cultura. Portanto, o processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.

A subjetividade constitui um sistema aberto e possui valor paradigmático. Como observa Morin (2007), conceber todo objeto e entidade como um sistema fechado implica uma visão de mundo classificatória, analítica, reducionista numa causalidade unilinear. Como expressa González Rey (2005b), a subjetividade é um sistema em desenvolvimento, no qual as novas produções de sentidos subjetivos nas atividades dos indivíduos apresentam desdobramentos em um sistema de configurações mais amplo. Para o autor, isso não ocorre de maneira imediata, mas de modo mediato nos processos de reconfiguração que acompanham a constante processualidade dos diferentes sistemas de atividades e de relações dos indivíduos.

A compreensão da subjetividade como um sistema aberto e em constante desenvolvimento traz desafios para os planos epistemológico, metodológico, teórico e empírico. González Rey (2011a) aborda que o estudo da subjetividade sob essa compreensão ontológica diferenciada de processos e realidades especificamente humanas apresenta dois desafios centrais, O primeiro deles é a criação de conceitos flexíveis que permitam representar processos que, de forma constante, se integram e desintegram. Já o segundo desafio diz respeito ao fato de que esses conceitos não podem ser compreendidos como conteúdos fixos e universais. Isso permitiria explicar as alternativas diferentes e simultâneas que devem caracterizar a subjetividade como processo importante do movimento cultural e das subjetividades sociais e individuais que configuram cada cultura concreta (GONZÁLEZ REY, 2011a).

Dentro do nosso marco teórico, o desenvolvimento de categorias específicas para o estudo da subjetividade visa a uma aproximação da realidade concreta, que se afasta de uma abstração geral excessiva, que comprometeria o desenvolvimento de modelos teóricos capazes de abarcar a complexidade da subjetividade como sistema. que representa uma opção de significação para processos de uma qualidade particular. Essa qualidade é definida por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção subjetiva que se constitui nas relações sociais. Nessa perspectiva, abordam-se duas dimensões envolvidas de forma simultânea no movimento dos processos de subjetivação: **a subjetividade individual e a subjetividade social.**

Segundo González Rey (2005c), a **subjetividade individual** se organiza em espaços sociais constituídos historicamente. Nesse sentido, em sua origem, estão presentes processos de uma **subjetividade social**, que, por sua vez, se desdobram na organização subjetiva de um indivíduo concreto nos sentidos subjetivos singulares gerados por ele. Esses indivíduos são constituídos por configurações subjetivas sociais que fazem parte da configuração subjetiva social do espaço em que a experiência individual está acontecendo. Dessa forma, entende-se a subjetividade individual como a produção e a expressão da constituição emocional e simbólica, atual e histórica que se organiza no plano individual. Nas palavras de González Rey (2005c, p. 2005):

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.

Percebe-se o caráter indissociável entre a subjetividade individual e social, demonstrando que a subjetividade social atua como um elemento que integra a constituição da subjetividade individual; “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, 2005c, p. 241). Seria, então, nos contextos sociais de relação e ação dos indivíduos, a partir de suas histórias singulares, que a subjetividade individual se organiza.

A subjetividade individual apresenta dois momentos essenciais de produção e expressão que se integram de forma mútua. Essa relação representa desdobramentos para os processos de subjetivação dos indivíduos – **o sujeito e a personalidade** –, que se desenvolvem. O sujeito se diferencia das concepções de indivíduo, de pessoa, e passa a ter um valor próprio, sendo uma categoria fundamental para a compreensão dos processos de subjetivação. O sujeito é definido por González Rey (2007a, p. 144) “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 Sujeito no desenvolvimento da sua subjetividade apresenta um posicionamento reflexivo que se expressa na sua intencionalidade; ele emerge na ação, comprometido na atividade que desenvolve.

A ideia de sujeito apresentada por González Rey, na psicologia, possui aproximações com o trabalho do sociólogo francês Touraine. Ao pensar a categoria de Sujeito, Touraine, aponta: “O Sujeito é a vontade do indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator. [...] O

Sujeito não é mais a presença em nós do universal, quer lhe demos o nome de leis da natureza, sentido da história ou criação divina. Ele é o apelo à transformação do Si-mesmo em ator” (TOURAINÉ, 1994, p. 221).

González Rey (2007b, p. 145) acrescenta que a vontade de ser um ator individual não é uma questão que pode ser reduzida à subjetividade individual e enfatiza que “a emergência do sujeito em qualquer espaço social é um elemento constituinte desse espaço, um elemento gerador de novos sentidos que são parte inseparável da produção subjetiva desse espaço”. É interessante destacar que o sujeito não nasce sujeito, mas se constitui como tal a partir de sua trajetória de vida. A maneira como se constituirá em um determinado contexto está relacionada à sua história concreta e às suas experiências de vida, que vão sendo subjetivadas ao longo de sua trajetória.

A categoria de sujeito, na maneira como é abordada por González Rey, nos permite um entendimento da aprendizagem como uma função do **sujeito que aprende**. A proposta que defendemos se relaciona à compreensão da aprendizagem em sua dimensão subjetiva envolvida na ação singular do sujeito. Para González Rey, o aluno se desenvolverá “na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32). Avançar na compreensão da complexidade constitutiva da aprendizagem como um processo que se organiza na subjetividade do aluno requer considerar a possibilidade deste emergir como sujeito que aprende.

González Rey (2008) defende a necessidade de trazer para o debate a integração da subjetividade como um elemento constitutivo da aprendizagem. **Dessa forma, ao estudarmos os processos de aprendizagem contemplando a dimensão subjetiva do aluno que aprende, abrimos um espaço privilegiado de entrar em contato com as emoções geradas nos diferentes espaços da vida dele, que emergem no contexto de ensino-aprendizagem.** As emoções não aparecem como processos isolados, mas como sentidos subjetivos, que permitem integrá-las de forma orgânica no sistema subjetivo e que fazem parte das configurações que constituem as principais motivações das ações individuais. Conforme González Rey (2008, p. 34) aborda:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. Daí a importância

de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade do sujeito.

Para González Rey (2008), recuperar a dimensão do sujeito que aprende apresenta implicações para repensar as práticas pedagógicas no contexto escolar. Dentre elas estão: (a) o caráter singular do processo de aprender, que vem romper com a representação do ensino como mera exposição do conteúdo por parte do professor, levando a uma posição passivo-reprodutiva em relação ao aprendido, e (b) a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica, o que necessariamente vai implicar o aluno com suas experiências e ideias no espaço do aprender. Para o autor, “isso é conseguido não apenas com os aspectos técnicos envolvidos na exposição de um conteúdo, mas com desenvolvimento de relações que facilitem o posicionamento ativo e reflexivo dos alunos” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 38).

No que se refere ao desenvolvimento da personalidade, o autor define “como uma sistema auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto”. Para González Rey (2005c, p. 241), a personalidade, nesse referencial teórico, é compreendida não como um sistema definido por estruturas, mas, sim, como um sistema subjetivo. Ela se mostra de forma permanente em um processo gerador de sentidos subjetivos no desenvolvimento da história individual de cada pessoa, sendo essencial no caráter singular das suas ações. Compreende-se que é na personalidade em que se organizam os sentidos produzidos nas experiências de vida de cada indivíduo e é também na personalidade em que passam a ser peças constitutivas de outros processos igualmente complexos. González Rey (2005c, p. 256) expressa essa ideia sobre a personalidade da seguinte maneira:

A personalidade se mostra de forma permanente em um processo gerador de sentidos ao longo da história do sujeito individual. A personalidade deixa de ser compreendida como causa que atua fora da ação do sujeito para passar a ser um momento de sentido da própria ação.

Dessa forma, entende-se a personalidade como uma organização dinâmica da subjetividade individual e comprometida com o momento atual de expressão e de subjetivação da pessoa. Ao se tratar do desenvolvimento da personalidade em uma perspectiva cultural-histórica, devemos compreendê-la na sua complexa inter-relação entre a subjetividade individual e social. Nesse sentido, a subjetividade individual apresenta processos de subjetivação relacionados à experiência social de cada indivíduo, bem como as diferentes formas de organização de sua subjetividade ao longo de sua trajetória de vida. O indivíduo se constituirá na relação dialética entre a subjetividade individual e social em uma

dinâmica processual que, por sua vez, representará um momento diferenciado na construção da subjetividade.

A **subjetividade social** é definida por González Rey (2005c, p. 203) 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 sociais”. Portanto, os processos sociais deixam de ser vistos como algo externo ao indivíduo e passam a ter um caráter subjetivo ante uma produção subjetiva, também, de dimensão individual.

O conceito de subjetividade social foi introduzido em um momento histórico específico e caracterizado pela tentativa de estabelecer uma psicologia própria e comprometida com as práticas sociais típicas dos países latino-americanos, acentuando-se, assim, o desenvolvimento de uma psicologia social que se afastava do pragmatismo norte-americano na compreensão dos fenômenos sociais. Nas palavras do autor:

Naquele momento, como apontei em trabalhos anteriores (1991, 1993, 1997), existia uma tendência de apresentar uma psicologia social que enfatizava os processos de comunicação e ideológicos, deixando de fora o indivíduo como sujeito desses processos, posição na qual influenciou muito o conceito de psicossociologia criado por Moscovici. Adotar esse conceito permitia superar o caráter individualista dos enfoques tradicionais. (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 199)

No desenvolvimento de seus trabalhos, González Rey procurou se afastar de uma psicologia geral, entendida como teoria dos processos básicos de construção da teoria psicológica, e buscou avançar em direção a uma psicologia de caráter social. Esse movimento favoreceu o desenvolvimento de uma psicologia de base teórica dialética e complexa, em que a relação entre o individual e o social rompia com uma lógica dicotômica. Foi nesse esforço de pensar um conceito que pudesse explicar os fenômenos sociais em sua complexidade que a categoria de subjetividade social é desenvolvida pelo autor (GONZÁLEZ REY, 2005c). Sobre essa categoria, González Rey (2005c, p. 202) escreve:

Ao introduzir a categoria de subjetividade social tinha a intenção de romper com a ideia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual, independentemente de que em ambos os momentos de sua produção reconheçamos sua gênese histórico-social, isto é, não associada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

Dessa forma, ao partimos de uma perspectiva da subjetividade social, os processos sociais, necessariamente, deixam de ser compreendidos como separados ou externos aos indivíduos, para serem vistos como “processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente constituído” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 202). No entanto, esse processo de constituição do indivíduo, inserido em um contexto social, não é um processo linear determinado por leis universais de desenvolvimento e definidas de forma isolada e unilateral pelas características dos espaços sociais em que cada indivíduo se encontra inserido.

Para González Rey (2007a), a constituição social do indivíduo é caracterizada por ser um processo diferenciado, em que os desdobramentos para as instâncias sociais implicadas e para os indivíduos que as formam dependera das singularidades em que as relações nesses espaços vão se formando, tanto no plano social como no individual. Nesse caso, ambos os momentos possuem um caráter ativo no processo de desenvolvimento. No que se refere à compreensão da subjetividade social no âmbito escolar, González Rey (2005c, p. 203) enfatiza:

[...] na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição socioeconômica, de raça, costumes familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola.

Comprendemos que a escola é, simultaneamente, uma instituição social constituída por grupos e indivíduos em que perpassa um conjunto de regras e valores que é compartilhado por aqueles que a compõem. Nesse espaço, questões de caráter singular se articulam às questões de caráter social. Dessa forma, o espaço social da escola se torna um lugar privilegiado para a investigação das múltiplas formas de expressão da subjetividade, que tomam formas diversas quando articuladas com outros espaços de produção subjetiva.

A subjetividade social não se define como uma entidade estática que comporta características universalistas. Ela é definida por ser um complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si. A subjetividade social “exibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 203). Assim, entende-se que

esse é um conceito que expressa a dinamicidade e a flexibilidade na compreensão dos processos de produção de sentidos subjetivos. Esses processos podem se relacionar com significados e representações gerados nas diversas áreas da vida social, assim como integrar a relação entre as expressões atuais e históricas nos processos de subjetivação que vão surgindo em cada espaço social diferenciado.

Dessa forma, a subjetividade social pode ser investigada e compreendida a partir dos diversos aspectos de sua constituição. Esse entendimento nos permite avaliar que são produzidos sentidos que constituem a realidade concreta de cada escola em sua singularidade, bem como as produções das próprias subjetividades individuais daqueles que compõem o espaço escolar, caracterizando a organização da escola como um processo recursivo e contraditório. Nesse sentido, a maneira pela qual está configurada a subjetividade social de uma escola, em um determinado momento histórico, permite fazermos aproximações aos aspectos subjetivos que caracterizam o espaço educativo.

Podemos trazer, como exemplo, a forma pela qual aspectos de outros espaços sociais como o saber médico perpassa a constituição da subjetividade social da escola. Vivenciamos um momento de normatização e naturalização dos processos educativos. Tudo aquilo que foge do que é considerado normal pela comunidade escolar se transforma em doença, em transtorno de aprendizado. Constantemente, podemos observar, nos diversos meios de comunicação, a divulgação de resultados dos estudos genéticos e das pesquisas em neurologia, mais especificamente, sobre o funcionamento cerebral. As funções dos neurotransmissores e as novas conquistas em termos do mapeamento do código genético humano e suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

As novas descobertas científicas surgem como explicativas de sentimentos e dos comportamentos humanos, inclusive dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, no caso da medicina, apoiada na biologia, seu objetivo tem sido o de esclarecer o que é próprio dos seres humanos considerando as suas bases neurofisiológicas e seus determinantes genéticos. Essa compreensão se desdobra na maneira com que a escola, atualmente, vem compreendendo os processos de aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades nesse percurso. O aumento dos diagnósticos psicopatológicos e de determinadas terapêuticas tendem a simplificar as questões relacionadas à aprendizagem escolar, assim como a desconsiderar outros fatores igualmente importantes para a sua compreensão. Em vez de considerar a criança em seu desenvolvimento complexo, vai direto para uma suposição de um déficit de caráter neurológico para justificar a não aprendizagem.

O valor do cientificismo médico passou a atravessar a educação, organizando-se no discurso médico-psicológico no cotidiano escolar, tanto na suspeita de um diagnóstico, quanto na demanda. Os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se apropriaram do cientificismo médico, que passou a constituir-se um elemento importante da subjetividade social da escola. Além disso, considerando que a organização da subjetividade dos espaços sociais está na interdependência das subjetividades individuais, que se expressam na ação permanente dos atores envolvidos na instituição escolar, pode-se compreender, com base nas ações singulares dos professores e da equipe pedagógica, a forma com que o modelo médico se desdobra na prática profissional e recursivamente alimenta a subjetividade social da escola.

É importante destacar que a subjetividade social da escola não se reduz ao somatório das subjetividades individuais dos atores que a compõem. Por outro lado, tampouco se caracteriza como um reflexo direto de elementos oriundos de outros espaços sociais. A subjetividade social da escola é uma organização complexa composta por diversas configurações subjetivas sociais que integram os sistemas normativos da instituição de ensino. É composta, ainda, por construções simbólicas sociais mais abrangentes como discurso e preconceitos e da própria dinâmica relacional da escola, que se consolidam nos espaços de convivência dentro dos quais atuam indivíduos nos diferentes momentos, representações, códigos institucionais que, por sua vez, organizam subjetivamente o espaço social dentro do qual os indivíduos atuam. Para uma melhor compreensão da relação entre subjetividade social e individual, González Rey (2005c, p. 2015), esclarece:

O conceito de subjetividade social integra elementos de sentido subjetivo que, produzidos nas diferentes zonas da vida social da pessoa, se fazem presentes nos processos de relação que caracterizam qualquer grupo ou agência social no momento atual de seu funcionamento. Da mesma forma, a subjetividade social aparece constituída de forma diferenciada nas expressões de cada sujeito concreto, cuja subjetividade individual está atravessada de forma permanente pela subjetividade social.

O conceito de subjetividade social nos ajuda a compreender a maneira pela qual configurações subjetivas geradas socialmente configuram espaços sociais específicos, assim como as diferentes formas em que os processos sociais participam da configuração da subjetividade e dos processos individuais. De acordo com González Rey (2005c), a compreensão desse processo nos permite chegar ao desenvolvimento de articulações importantes entre os diferentes espaços de investigação psicológica. Essas articulações nos levam a novos momentos de integração na produção do conhecimento psicológico e a criar novas áreas de visibilidade na delimitação dos problemas a serem desenvolvidos nas

pesquisas em psicologia, bem como em outros campos de conhecimento, como por exemplo a educação.

Assim, o social passa a ser compreendido não apenas como um conjunto de influências externas sobre os indivíduos, mas também a partir das múltiplas produções singulares que adquirem um sentido muito particular de acordo com a história de vida de cada pessoa. Ao produzir conhecimento a respeito da subjetividade social que configura os diversos espaços escolares, é possível compreender os processos de produção e organização de sentidos subjetivos no âmbito social da escola, estabelecendo um espaço de significação heurística. Esse espaço nos permite ampliar a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem nas instituições formais de ensino.

A subjetividade social integra a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar, dimensão essa que precisa ser considerada por aqueles que buscam investigar e compreender como a criança se apropria do conhecimento científico, a partir de uma perspectiva singularizada. Investigar as formas dominantes da subjetividade social da escola se torna indispensável em um processo de avaliação que se propõe investigativa inserida no contexto educacional. Em trabalhos anteriormente realizados, tendo como referencial teórico a Teoria da Subjetividade (ALBUQUERQUE, 2005; ALBUQUERQUE; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2014; CAMPOLINA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; MARTINS, 2015; MONCAYO, 2017), pode-se perceber que a escola assume um discurso hegemônico sobre as suas diferentes práticas, além de modos de relação. Nas pesquisas realizadas, evidenciou-se que a patologização das dificuldades de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes é algo bastante presente nas escolas, porém toma formas específicas em cada escola concreta. Para uma melhor compreensão:

Para as escolas, as dificuldades escolares são uma realidade em si, separadas do mundo social e individual de crianças e jovens em outras esferas de sua vida, e como tal os problemas escolares são tratados, na sua grande maioria como problemas de aprendizagem, para os quais existem diversos rótulos psicopatológicos na sociedade atual. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.91)

Dessa forma, como enfatizam Mitjás Martínez e González Rey (2017), **a subjetividade social, que predomina na escola e suas diferentes práticas, é uma qualidade essencial que constitui o processo de aprendizagem escolar, bem como o desenvolvimento dos alunos, de uma maneira em geral, e necessita ser investigada e aprofundada, a fim de melhor compreender quais processos da subjetividade social no âmbito escolar que se desdobram na qualidade da integração da criança na escola, além**

de suas possíveis relações com as dificuldades que fundamentam a queixa em relação à não aprendizagem. Nesse sentido, em um processo de avaliação que busca compreender a maneira pela qual a subjetividade social da escola está organizada, é necessário investigar alguns aspectos, dos quais destacamos:

- A concepção da escola como espaço de aprendizagem, que visa atingir objetivos educativos;
- As representações dominantes em relação ao aprender e ao ensinar;
- A forma como se organizam as mudanças e as inovações;
- As representações sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de alunos, considerados pela comunidade escolar, com dificuldades para aprender.

3.2 A IMPLICAÇÃO DAS CATEGORIAS SENTIDO SUBJETIVO E CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA PARA A PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO PSICOLÓGICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA

A elaboração de categorias que nos permita compreender a criança em seu processo de aprendizagem, que escape de representações lineares e estanques de desenvolvimento, tem se tornado um dos grandes desafios enfrentados por profissionais que buscam alternativas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se que a introdução de novas categorias nesse campo não surge como um fato isolado, e sim das próprias demandas que emergem a partir dos desafios enfrentados por pedagogos e psicólogos responsáveis por investigar os diversos elementos que perpassam as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar.

As categorias de sentidos subjetivos e configurações subjetivas nos orientam para uma reflexão sobre a subjetividade em sua processualidade. Uma reflexão que não é apenas intrapsíquica, mas que também unifica os diferentes sistemas de relações dos indivíduos e para a maneira como agem e se posicionam em contextos distintos que, por sua vez, integram a organização da vida social como um todo.

Dessa forma, busca-se **compreender os aspectos organizativos da subjetividade da criança que enfrenta dificuldades no domínio dos conteúdos escolares e que está inserida**

em um processo investigativo de avaliação psicológica. Busca-se, assim, compreender a maneira como esses processos vão tomando forma em suas vidas. O caráter organizativo da subjetividade não está associado a um funcionamento determinista e causal, “mas compromete os limites e as possibilidades da produção subjetiva¹³ em cada pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2007, p. 129).

Lançar mão do conceito de subjetividade como alternativa teórica capaz de auxiliar no desenvolvimento de práticas e recursos diferenciados no curso investigativo da avaliação psicológica constitui um dos desafios que pretendemos desenvolver com esta tese. Compreende-se que a subjetividade, na perspectiva aqui adotada, representa a qualidade específica dos processos e fenômenos humanos nas condições da cultura, algo inseparável das condições de vida da pessoa, na qual o foco de análise se direciona para a investigação dos sentidos subjetivos produzidos por cada criança em sua singularidade perante o aprender. Entende-se que essa qualidade particular não se define como uma manifestação puramente racional ou cognitiva, mas que evidencia uma expressão simbólico-emocional que caracterizará a produção subjetiva da criança.

O foco no desenvolvimento singular do aluno tem por objetivo ampliar o universo compreensivo sobre a aprendizagem escolar, assim como evidenciar que, até então, uma avaliação psicológica no contexto escolar, pautada pela Teoria da Subjetividade, assume um posicionamento qualitativo. Esse posicionamento se afasta das comparações e padronizações que, em muitos casos, acabam por reduzir o entendimento das dificuldades em aspectos de caráter meramente estáticos, como sintomas ou comportamentos. Para uma melhor compreensão, González Rey (2007a, p. 129) destaca:

A subjetividade somente pode ser estudada a partir de uma perspectiva construtiva interpretativa, que assume o singular como uma exigência do próprio caráter diferenciado dos processos subjetivos. A singularidade ganha significação no modelo teórico em desenvolvimento que caracteriza um estudo concreto. A singularidade na psicologia tem sido sacrificada em razão da tendência dominante da padronização, que surgiu como expressão da quantificação do fenômeno psíquico. A quantificação reduziu a organização complexa dos sistemas psíquicos a categorias analíticas suscetíveis de medição.

Já evidenciamos que a maneira pela qual assumimos o conceito de subjetividade é caracterizado por uma definição ontológica, diferenciada, que busca valorizar a dimensão

¹³ A produção subjetiva, neste trabalho, é compreendida como uma produção simbólico-emocional que se desenvolve na experiência humana, marcadamente na relação com os outros, comportando as dimensões individuais e sociais. Trata-se da forma como se vivencia certa experiência, para além da sua representação consciente.

singular dos processos de produção de sentidos subjetivos em relação aos diversos contextos sociais em que os indivíduos participam. Dessa forma, faz-se necessário, investigar como as dificuldades de aprendizagem se encontram configuradas pela criança em sua trama subjetiva que impedem o aluno de avançar no seu desenvolvimento subjetivo e nos processos de produção intelectual relacionados às atividades escolares.

A produção de sentidos subjetivos, no que diz respeito à aprendizagem do aluno, ocupa um lugar fundamental para especificar determinados tipos de fenômenos que se organizam como um momento qualitativo do desenvolvimento psicológico da criança. Dessa forma, destacamos a importância da categoria de sentido subjetivo para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre os processos de subjetivação de crianças que passam por dificuldades na aprendizagem. González Rey (2012a, p. 58) explica:

É essa dimensão de sentido que permite que os homens e as sociedades enfrentem as situações objetivas com uma criatividade e uma capacidade de ação sobre elas que acabam por modificar o próprio curso do fenômeno. No nível social, o objetivo é sempre configurado em dimensões subjetivas que são as responsáveis pela ação humana. Essas dimensões subjetivas estão socialmente configuradas, ou seja, o social é uma força ativa geradora de sentido de forma permanente, o que quer dizer que é impossível separar-se desse canal gerador de sentido sem que isso implique sua definição como determinante causal e externo da produção de sentidos.

Ao abordarmos a dimensão de sentido, como um elemento constituinte na formação da subjetividade, remetemo-nos, inicialmente, aos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, no último momento¹⁴ de sua obra (1932-1934). Vygotsky define o sentido como “o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma complexa formação dinâmica, fluida, que tem diversas zonas que variam em sua estabilidade” (VYGOTSKY, 1987, p. 275-276). Conforme González Rey (2007a), o conceito de sentido constitui um avanço importante no último período da obra de Vygotsky.

Mesmo que a compreensão da categoria proposta por Vygostky se limite ao entendimento do sentido, vinculado estritamente à emergência da palavra, pode se observar um esforço do autor em definir um conceito que possibilitasse representar formas diversas de organização psicológica. Sobre isso, González Rey (2013, p. 98) afirma que, “(...) com essa construção, Vygotsky deixa um caminho aberto entre múltiplas expressões teóricas que alimentam a sua obra”. O autor russo avançou em uma elaboração que permitiu que ele expressasse conceitualmente a unidade da consciência no desenvolvimento da fala, bem como

¹⁴ De acordo com González Rey (2014), a obra de Vygotsky transcorreu em permanente desenvolvimento; os momentos que são diferenciados nela não representam uma periodização, mas sim a expressão do caráter vivo, contraditório e não acabado de um pensamento em movimento.

explicar determinados tipos de processos sociais que são gerados pelos sujeitos por meio da fala.

Observa-se que a categoria de sentido, conforme aparece na obra de Vygotsky, foi uma possibilidade para González Rey pensar o tema da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Dessa forma, González Rey (2013) considera que a introdução da categoria de sentido, no último momento da obra de Vygotsky, constitui um importante antecedente para a definição da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Entende-se que categoria de sentido expressa a unidade constitutiva da subjetividade, sendo capaz de indicar processos complexos de subjetivação em uma dimensão dinâmica, irregular e contraditória (GONZÁLEZ REY, 2012a). Conforme expressa González Rey (2012a, p. 50):

O sentido aparece assim como fonte essencial do processo de subjetivação e é ele que define o que o sujeito experimenta psicologicamente diante da expressão de uma palavra. O sentido articula de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual. Nessa acepção, o sentido acontece em um elemento central de integração dialética entre o histórico e o atual na configuração da psique.

De acordo com González Rey (2009a), a interpretação predominante no ocidente sobre o pensamento de Vygotsky enfatizou as produções do autor entre 1928 e 1931, dando destaque às categorias de função psíquica superior, mediação semiótica e internalização. Esse recorte desconsiderou aspectos importantes, no que se refere à relação intelecto-afeto, bem como as questões ligadas à fantasia e à imaginação, e o caráter gerador das emoções humanas, característico do primeiro e último período da obra de Vygotsky.

Considera-se que as contribuições do primeiro e último períodos (1922-1927 e 1932-1934) relacionadas ao tema das emoções são de fundamental importância para compreender o legado de Vygotsky sobre a educação e para propiciar o aprofundamento sobre a temática da subjetividade e sua relevância para a compreensão dos fenômenos associados ao campo da educação. Os trabalhos de Vygotsky, relacionados ao estudo de crianças com deficiência e em *Psicologia da Arte*, representariam a preocupação do autor em desenvolver uma concepção sistêmica dos processos humanos que fugisse de representações deterministas e lineares de desenvolvimento. De acordo com González Rey (2013), Vygotsky, em seus trabalhos sobre defectologia, expressa mais uma vez o seu interesse pelo caráter específico da psique humana, compreendida como sistema de origem social. Vygotsky institui uma diferenciação entre o defeito físico, de caráter orgânico, e suas consequências psicológicas a partir da maneira com que a criança é percebida e tratada socialmente. Nesse sentido, como afirma González Rey

(2013), o defeito aparece, em suas implicações psíquicas, como uma produção social de base cultural.

Além disso, Vygotsky aborda a dimensão do desenvolvimento da criança a partir da sua diversidade e das múltiplas possibilidades que este pode ter, o que expressa a tentativa do autor em romper com uma compreensão estreita de desenvolvimento humano. González Rey (2013) destaca que uma das funções essenciais que Vygotsky atribui à educação das crianças portadoras de diferentes tipos de defeitos físicos é o desenvolvimento de recursos psíquicos que lhes possibilitam atingir níveis de desenvolvimento qualitativamente diferenciados, semelhantes aos exibidos pelas crianças sem defeitos. Essa possibilidade ocorreria por caminhos e métodos diferenciados de natureza cultural, que permitiriam à criança otimizar o seu desenvolvimento. Vygotsky (1997, p. 15), ao trabalhar com o conceito de compensação no desenvolvimento de crianças com defeito, expressa:

Por tanto, la ley de la compensación es aplicable por igual al desarrollo normal y al agravado. T.Liips vio en esto una ley fundamental de la vida psíquica: si un hecho psíquico se interrumpe o se inhibe, allí donde aparece la interrupción, el retardo o el obstáculo se produce una inindación, es decir, un aumento de la energía psíquica; el obstáculo cumple el papel de dique. La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado un obstáculo y puede superarlo o tomar caminos de rodeo. Así en el sitio donde el proceso se ve detenido y su desarrollo, se forman nuevos procesos que surgieron gracias a este dique.

Percebe-se que Vygotsky, ao estudar crianças que apresentavam algum tipo de defeito (cegueira, mudez etc.), buscou trabalhar com uma concepção de desenvolvimento sistêmica, dinâmica e processual. De acordo com González Rey (2013), Vygotsky, ao buscar compreensões sobre o desenvolvimento de crianças em uma condição orgânica peculiar, afasta-se do determinismo objetivista acerca do desenvolvimento psicológico e passa a considerar que esse determinismo não possui uma relação linear entre eventos concretos e sua organização psicológica. De acordo com Vygotsky (1997, p. 14):

La defectología posee su propio y particular objeto de estudio; debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil – que ella estudia – representan 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 metamofosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad.

González Rey (2007a), assim, também ressalta que a valorização da dimensão subjetiva envolvida no processo de desenvolvimento de crianças portadoras de deficiência sempre esteve presente nos trabalhos de Vygotsky. Esse fato evidencia o interesse do autor

por um entendimento mais abrangente das formas de expressão da psique humana, que enfatizam aspectos do desenvolvimento da personalidade da criança como um todo. Para uma melhor compreensão, Vygotsky (1989, p. 111) expõe:

A pesquisa da criança com atraso mental tem colocado em evidência que suas relações interfuncionais se formam de uma maneira peculiar e diferente, se comparadas com aquelas detectadas no desenvolvimento de crianças normais. Esta esfera do desenvolvimento psíquico, a variação dos vínculos e das reações interfuncionais, e a variação da estrutura interna do sistema psicológico, é a esfera principal da aplicação dos processos superiores de compensação da personalidade que se forma.

A partir da citação acima, é possível perceber a maneira pela qual Vygotsky apreende a complexidade do desenvolvimento psicológico e enfatiza a dimensão da personalidade como um elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento da criança com atraso mental. Nesse sentido, as contribuições do autor, referentes ao primeiro momento de sua obra, nos permite ampliar a compreensão da psique humana a partir de sua dinamicidade e plasticidade. González Rey (2012b) ressalta que, nessa primeira parte, Vygotsky assume um posicionamento criativo e inovador. Esse fato proporcionou o desenvolvimento de um sistema de pensamento, assumindo novas formas em outros estágios de seu trabalho, como, por exemplo, no terceiro e último momento de sua obra.

No que se refere às contribuições do terceiro e último momento da obra de Vygotsky, o autor introduziu conceitos importantes que apontam para os aspectos subjetivos do psiquismo humano. Dessa forma, retomamos a categoria de sentido, conforme foi trabalhada por Vygotsky, anteriormente citada e que, segundo González Rey (2012b), representa a integração entre o intelecto e o afeto, não como processos distintos, “mas como constituintes de um novo tipo de unidade psicológica que abriria uma opção qualitativamente diferente para o estudo dos processos psíquicos” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 95). Como destaca González Rey (2012a, p. 52):

A categoria de sentido faz parte da qualidade do psíquico e rompe a lógica dicotômica que caracterizou a produção do conhecimento psicológico. A definição de sentido nos permite ultrapassar as dicotomias consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, etc., pois o sentido se produz de forma simultânea na integração dessas dimensões.

González Rey, ao avançar em seus estudos acerca da subjetividade humana, e inspirado na categoria de sentido conforme apresentada por Vygotsky, desenvolve a categoria por ele denominada de **sentidos subjetivos**. Por não estarem limitados à palavra, e por serem

considerados como as unidades psicológicas para o estudo da subjetividade, os sentidos subjetivos se diferenciam da categoria de sentido de Vygotsky. Assim como esclarece González Rey (2013, p. 265):

Explicitamente, os sentidos subjetivos permitem transcender qualquer tipo de relação linear entre o interno e o externo, remetendo-os sempre a uma completa rede de configurações subjetivas na qual a relação recursiva entre subjetividade social e a individual é inevitável, aspectos todos esses que não foram desenvolvidos por Vygotsky.

A categoria de sentido subjetivo, a partir do ponto de vista de González Rey, representa uma unidade que forma um sistema de expressões particulares. Dessa maneira, não podemos falar de sentidos que se organizam de maneira isolada. Para González Rey (2007a, p. 126), “todo sentido subjetivo expressa o sistema da subjetividade individual e, por sua vez, integra nessa expressão o impacto subjetivo de uma história e de vários contextos atuais, que aparecem não como cópia das experiências vividas, mas como consequência delas”. Tais experiências passam a adquirir um valor subjetivo no momento em que são vivenciadas pelas crianças na sua relação com o ambiente em que vivem.

É na relação inseparável do sentido com o sistema subjetivo que González Rey, em seus trabalhos, passa a compreender o sentido como subjetivamente produzido. Nessa perspectiva, o autor assume a categoria de sentido subjetivo e a define como uma unidade dos processos simbólicos e emocionais, em que um emerge ante a presença do outro, sem ser sua causa (GONZÁLEZ REY, 2007a).

Conforme explica González Rey (2007a), a categoria de sentido subjetivo representa uma conexão, não dos processos cognitivos e emocionais, na maneira em que é destacado por Vygotsky, mas entre processos simbólicos e emocionais. A categoria de sentido subjetivo representa a integração entre organização e processualidade, que está na base do desenvolvimento dos sistemas mais complexos de subjetivação. Os sentidos subjetivos expressam a unidade do emocional e do simbólico em sua relação inseparável com a cultura.

Nessa perspectiva, os sentidos subjetivos se desdobram possibilitando a manifestação de novas produções no curso de uma determinada experiência. Essa característica evidencia o caráter processual e sistêmico dos sentidos subjetivos. Além disso, a categoria aqui destacada enfatiza o papel gerador das emoções, em que uma experiência adquire sentido subjetivo a partir dos múltiplos processos que a pessoa passa a produzir vivendo a experiência. Assim como enfatiza González Rey (2011a), essas produções não estão na experiência em si, mas naquilo que a pessoa produz no processo de viver essa experiência.

Os sentidos subjetivos se manifestam no curso de toda atividade humana, sendo responsáveis pela qualidade subjetiva de cada atividade desenvolvida. Dessa forma, do ponto de vista psicopedagógico, incluir a análise das expressões emocionais de alunos que enfrentam dificuldades em dominar conteúdos escolares, no curso da aprendizagem, nos permite investigar quais sentidos subjetivos emergem no processo de aprendizagem interferindo em sua qualidade.

Considerar a aprendizagem como um processo subjetivo se torna fundamental para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são vivenciadas de forma singular por cada criança, nessa dimensão, compreende-se que o que impulsiona a aprendizagem não está diretamente relacionado a uma condição de caráter operacional, mas sim dos processos subjetivos que emergem no processo da aprendizagem da criança (BEZERRA, 2014).

A categoria de sentido subjetivo como recurso teórico para compreensão e investigação das dificuldades de aprendizagem nos permite fazer referência a um tipo de fenômeno que se afasta de noções universalista e objetivista de desenvolvimento. Pensar a avaliação psicológica investigativa a partir da perspectiva aqui contemplada possibilita reconhecer o valor dos processos subjetivos no curso da aprendizagem.

Ressaltam-se, portanto, as contribuições da Teoria da Subjetividade no desenvolvimento de alternativas na construção de propostas voltadas para a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem. O referencial adotado contrapõe-se aos modelos tradicionais de avaliação, em que o desempenho da criança é centrado na quantificação de erros e acertos, desconsiderando as produções subjetivas que emergem no curso da avaliação.

A categoria de sentido subjetivo enquanto recurso teórico, que nos auxilia na compreensão das dificuldades de aprendizagem, rompe com ações de caráter puramente tecnicista na prática investigativa da avaliação psicológica. Dessa forma, a investigação das dificuldades de aprendizagem deve estar direcionada a favorecer a produção de novos espaços de subjetivação no universo da criança, em vez da mera identificação de falhas no sistema cognitivo do aluno.

Com a proposta aqui defendida, abrimos uma nova zona de sentido¹⁵ em relação aos modelos de avaliação psicológica mais tradicionais, o que nos leva a desconstruir a ideia de patologias associadas ao desenvolvimento intelectual da criança, a fim de direcionar o olhar para as produções de sentidos subjetivos diferenciadas acerca das dificuldades de aprendizagem escolar. Os sentidos subjetivos permitem compreender a conotação subjetiva da aprendizagem que, por sua vez, permite a representação das diversas experiências relacionadas ao processo de aprender, mas que não se reduz de forma exclusiva ao momento da aprendizagem, pois integra outros registros de sentido já formados no plano subjetivo.

A partir da perspectiva aqui adotada, **a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar assume um caráter investigativo sobre o universo subjetivo da criança.** Uma postura dinâmica em relação ao aprendiz em processo de avaliação é adotada. Com o intuito de gerar novas possibilidades de subjetivação ante a aprendizagem escolar, a avaliação psicológica assume um caráter dinâmico, pois possibilita um reposicionamento subjetivo da criança diante de suas dificuldades. Contudo, a avaliação não se reduz à criança de forma exclusiva. Deve ser pensada de forma associada a espaços subjetivos de ação social. Para tanto, partimos de algumas considerações acerca da categoria de sentido subjetivo para a compreensão e desenvolvimento de representações sobre a avaliação psicológica. Destacamos:

- A avaliação investigativa das dificuldades de aprendizagem orienta-se para a produção de novos sentidos subjetivos por parte da criança. Dessa forma, as ações metodológicas nos levam a definir situações diversas em sua processualidade que facilitam a emergência de novos sentidos subjetivos;
- A aprendizagem pode se tornar um processo de desenvolvimento quando se configura subjetivamente, tornando-se fonte de sentidos subjetivos que se relacionam com diversos aspectos da experiência social da criança;
- O processo investigativo de avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem pode ganhar uma perspectiva favorável de produção de sentidos subjetivos, na medida em que proporciona um espaço de comunicação que permite o envolvimento das crianças como protagonistas da aprendizagem;

¹⁵ Conceito definido por González Rey (1997) como um espaço de inteligibilidade que se produz na pesquisa científica. Esse conceito abre a possibilidade de se seguir aprofundando no campo produção teórica, que, por sua vez, gera novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado.

- A emergência de novos sentidos subjetivos favorecedores da aprendizagem poderá possibilitar um reposicionamento da criança em relação ao aprender, o que caracterizará um novo momento de produção de sentidos subjetivos.

Como mencionado anteriormente, o sentido subjetivo é caracterizado pela processualidade e dinamicidade que envolve os processos de subjetivação. Conforme salienta González Rey (2011a), essa unidade não se torna uma entidade separada do processo atual em que emerge, ou seja, ela não pode ser compreendida como uma entidade em si mesma, evidenciando o caráter complexo dessa categoria.

Os sentidos subjetivos pelo seu nível de plasticidade e mutabilidade se transformam constantemente, gerando cadeias de sentidos que se desdobram em complexas configurações que correspondem à organização do sistema subjetivo. É importante destacar que o conceito de sentido subjetivo não pressupõe ausência de organização; no entanto, implica, em sua definição, a compreensão da psique como sistema constituído de uma história. A unidade que organiza as diversas cadeias de sentido subjetivo, garantindo o seu caráter dinâmico e processual, é denominada por González Rey (2007a) de **configuração subjetiva**. Para o autor, “uma configuração subjetiva representa uma verdadeira rede simbólico-emocional que integra múltiplos efeitos e desdobramentos do vivido” (González Rey, 2011a). Para uma melhor compreensão desse conceito, Mitjans Martínez (2005, p. 16) destaca:

A subjetividade, como configurações de sentido e de significados, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com outros. Isso implica a impossibilidade de estabelecer relações lineares entre determinados tipos de influências e suas consequências na constituição da subjetividade.

As configurações subjetivas têm um caráter gerador que define o aparecimento de processos subjetivos que, a princípio, não se justificam unicamente pela experiência vivida. Para González Rey (2007a), as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos se atravessam, gerando contradições e tensões que possibilitam processos de mudança. Assim, os sentidos subjetivos se transformam em configurações subjetivas diferenciadas ao integrar um sistema de sentidos em um determinado contexto específico. González Rey (2009a p. 218) define configuração subjetiva como sendo “[...] uma organização relativamente estável de sentidos subjetivos relacionados com um evento, atividade, ou produção social determinados”.

A complexidade organizativa das configurações subjetivas se expressa de diversas maneiras. Elas não podem ser analisadas como causas de um tipo de comportamento

específico, tampouco se pode atribuir uma relação linear entre eventos específicos e a qualidade de um processo de subjetivação. Elas, por sua vez, anunciam a organização da subjetividade, a qual é constituinte das ações do indivíduo e constituídas pelas consequências e desdobramentos dessas ações.

Dessa forma, podemos analisar que uma criança, ao apresentar dificuldades no domínio dos conteúdos escolares, não vivencia essa experiência de forma neutra. Nela se manifesta um conjunto articulado de expectativas, sentimentos e emoções, verdadeiros estados subjetivos que não são vivenciados por ela de forma consciente. Os desdobramentos que surgem em face das dificuldades enfrentadas pela criança em relação ao processo de aprender não são definidos por uma produção subjetiva *a priori*, mas pelo desenvolvimento de uma configuração subjetiva que ganha uma expressão diferenciada no curso da aprendizagem.

A configuração subjetiva da aprendizagem se desenvolverá a partir de uma multiplicidade de sentidos subjetivos produzidos pela criança. Essa configuração mantém núcleos estáveis de produção subjetiva que devem ser investigados nas diferentes expressões do aluno. As manifestações subjetivas relativamente estáveis possuem, por trás, uma trama de sentidos subjetivos que se perpetuam, caracterizando o desenvolvimento do sistema subjetivo.

O caráter dinâmico da configuração subjetiva se evidencia na possibilidade de a criança gerar novas expressões em sua trama configuracional que, por sua vez, representará um momento qualitativamente diferenciado de novos sentidos subjetivos que se integrará a essa configuração. Destaca-se, então, os momentos de reorganização e ruptura da configuração subjetiva, gerando novas possibilidades de desenvolvimento na criança perante o aprender. Mitjans Martínez e González Rey (2012, p. 62) esclarecem:

No processo de aprendizagem expressam-se diversos sentidos subjetivos, sejam como constituintes das configurações subjetivas que participam nesse processo, sejam como sentidos subjetivos que se produzem na própria ação do aprender; processos que se inter-relacionam produzindo novas configurações subjetivas que se organizam no curso da aprendizagem, as quais podem tornar-se novas configurações da personalidade quando se convertem em unidades subjetivas do desenvolvimento do aprendiz. São os sentidos subjetivos mobilizados na ação de aprender os que permitem compreender a “qualidade da aprendizagem”

As configurações subjetivas, conforme elucida González Rey (2011a p. 34), “representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva”. Entende-se, conforme ilustrado na citação acima, que essas produções subjetivas fazem parte de toda ação envolvida na vida

da criança, tendo múltiplos desdobramentos no curso da aprendizagem. Dessa forma, podemos compreender a dificuldade de aprendizagem pelas configurações subjetivas e pelos sentidos subjetivos produzidos pelas crianças diante da realização de uma determinada atividade escolar.

O conceito de configuração subjetiva nos orienta para uma compreensão não fragmentada dos processos de aprendizagem escolar, ultrapassando as perspectivas sintomatológicas que predominam nas pesquisas no campo das dificuldades de aprendizagem, ao oferecerem explicações de cunho universal, tendo como foco o desenvolvimento biológico da criança. Em direção oposta a tais explicações, pode-se afirmar que as configurações subjetivas sinalizam os estados afetivos dos alunos em relação ao aprender, os quais se relacionam com o sistema subjetivo da criança como um todo.

O exame das configurações subjetivas dos estudantes permite identificar quais sentidos subjetivos são dominantes em relação à aprendizagem escolar os quais não aparecem de forma explícita nas ações que o aprendiz desenvolve na escola. Essas configurações representam um tecido simbólico-emocional que emerge indiretamente nas expressões da criança e podem interferir de uma maneira negativa na forma com que ela lida com as situações formalizadas de aprendizagem.

A avaliação psicológica investigativa da criança que apresenta dificuldades na aprendizagem escolar, a partir do olhar da Teoria da Subjetividade, tem por objetivo estudar em profundidade e desenvolver um modelo teórico da configuração subjetiva da criança envolvida na ação do aprender. Destaca-se que a ênfase nas configurações subjetivas como recurso teórico que nos auxilia na investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem requer um posicionamento diferenciado do psicólogo avaliador, que implica reconhecer a importância de se aprofundar nos diversos cenários da vida da criança.

Esse aprofundamento permitirá um entendimento mais amplo da forma com que o aprendiz se relaciona com o mundo, gerando novas hipóteses acerca das dificuldades enfrentadas por ele no contexto educacional.

Nessa perspectiva, a prática da avaliação psicológica é relacional, centrada no diálogo entre o avaliador e a criança. **As ações desenvolvidas devem permitir o desenvolvimento de indicadores sobre os sentidos subjetivos que se integram na configuração subjetiva da criança.** Os recursos utilizados facilitarão o desenvolvimento de hipóteses no curso da avaliação, que orientará novas ações em prol do desenvolvimento do aprendiz. O aspecto

dialógico da avaliação psicológica volta-se para a produção diferenciada de emoções, que passam a evidenciar possíveis alternativas na maneira de conduzir o trabalho pedagógico.

O exame das configurações subjetivas da aprendizagem permitem analisar a dificuldade do aluno como uma forma de subjetivação associada ao seu desenvolvimento. Tal perspectiva se afasta de representações de caráter patologizante do não aprender. A medida que compreendemos que a dificuldade não se relaciona diretamente a uma falha no sistema cognitivo da criança de forma isolada, mas diz respeito a uma trama que integra a configuração subjetiva do aluno em uma rede social complexa na qual estão envolvidos os diversos sistemas de relação da criança. A aprendizagem é inseparável da trama entre a condição subjetiva do aprendiz e da subjetividade social da instituição escolar. É possível compreender que o processo de aprendizagem acontece no confronto entre o que se promove na instituição educativa e um sujeito particular que traz para esse contexto a sua história anterior, ou seja, as suas necessidades individuais (AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009).

A concepção de subjetividade que trazemos como fundamento teórico e epistemológico para a construção de alternativas para avaliação psicológica no contexto escolar se dá, como já argumentamos, a partir de uma perspectiva cultural-histórica. Para a prática de investigação das dificuldades de aprendizagem, enfatizam-se os seguintes aspectos:

- A avaliação psicológica se constitui como uma prática de caráter relacional, dialógico, voltada a investigar os processos subjetivos que integram a configuração subjetiva da criança em dificuldade;
- A categoria configuração subjetiva permite investigar uma produção dominante de sentidos subjetivos envolvidos no processo de aprendizagem, que não aparecem de forma explícita na ação do aprender, bem como contexto de relações da criança, pois é uma tecitura de processos simbólico-emocionais complexos que emergem indiretamente nas expressões da criança, que, por sua vez, estão na base de produções emocionais que não favorecem o desenvolvimento da aprendizagem;
- Tendo em vista o caráter social e relacional da aprendizagem escolar, as ações devem ser dirigidas de forma simultânea para atuar sobre as dimensões social e individual da subjetividade dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; e
- O processo de análise de crianças com dificuldades no domínio dos conteúdos escolares não se reduz à investigação dos aspectos cognitivos e comportamentais

comprometidos na aprendizagem, mas se estende ao exame da configuração subjetiva que abarca seus espaços históricos e atuais.

Por fim, o trabalho que pretendemos defender se desdobra para uma compreensão de avaliação distinta, em que a pesquisa, diagnóstico e ações intencionais estão articulados entre si como produções de conhecimento a respeito do desenvolvimento das crianças estudadas. Essa aproximação entre avaliação psicológica e pesquisa ressalta a legitimação da criança que aprende em seu processo de desenvolvimento, em contraposição às tendências que buscam definir um conjunto de procedimentos padronizados que acabam por estigmatizá-las no curso da aprendizagem. Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva representam recursos teóricos do pensamento que adquirem o seu valor heurístico pelas possibilidades interpretativas que abrem para o estudo e investigação dos processos de desenvolvimento de crianças que apresentam dificuldades no domínio dos conteúdos escolares.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As discussões epistemológicas e metodológicas no campo das ciências da natureza e nas ciências sociais atravessam um período de transição e transformações paradigmáticas significativas. Muitos são os autores que discutem essas transformações no fazer científico e os seus desdobramentos para as práticas de investigação nas ciências como um todo (JAPIASSÚ, 1978; LYOTARD, 2002; SANTOS, 2004). A concepção clássica de ciência, dominante há alguns séculos, é colocada em questão, trazendo a necessidade de reconstrução e desdogmatização do fazer científico. Para uma melhor compreensão, Santos (2004, p. 21) apresenta:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que precedem.

Foi na busca por um conhecimento que se fizesse válido que muitas disciplinas se inserem nesse debate de forma acrítica e pouco reflexiva acerca de seus métodos e teorias balizadoras (GONZÁLEZ REY, 2005, 2017). As ciências sociais e humanas, como um todo, passam a buscar a sua cientificidade baseando-se nos modelos tradicionais das ciências naturais surgidos anteriores à mecânica quântica. Esse fato expressa a falta de atualização e posicionamento ideológico dos cientistas que ainda hoje assumem esse posicionamento. A psicologia e a pedagogia são exemplos em que a objetividade e a neutralidade também passaram a ser norteadoras do fazer científico, trazendo a ilusória concepção de um rigor científico universal (GATTI, 2007, 2012; GONZÁLEZ REY, 2005a, 2017).

Nesse sentido, é importante considerar que o desenvolvimento dos métodos de pesquisa em educação deve ser entendido como um processo inserido num cenário científico mais amplo, envolvendo relações entre diferentes disciplinas sociais, como, por exemplo, a psicologia, e eixos de pesquisa específicos, bem como com referências teóricas e metodológicas oriundas de outros campos do saber (GAMBOA, 2007; GATTI, 2007).

De acordo com Japiassú (1978) , o desenvolvimento das Ciências Sociais não ocorre de forma autônoma em relação às outras atividades humanas. Dessa forma, a atividade científica deve ser concebida na sua inter-relação com outros sistemas e atividades humanas, sendo que o seu desenvolvimento se dá de forma histórica e contextualizada.

Japiassú (1978) discute que as ciências humanas, na busca de sua cientificidade, acabam por renunciar o seu próprio objeto de estudo. Com o intuito de adquirir um *status* científico similar ao das ciências da natureza, as ciências humanas passam por um processo de desumanização. A relação estabelecida entre a cientificidade nas ciências humanas se torna proporcional à sua desumanidade. Nas palavras de Japiassú (1978, p. 9), “quanto mais científicas se tornam, menos humanas se revelam”.

A ilusão de um ideal científico de objetividade e neutralidade fez com que as ciências antropológicas adotassem um modelo mecanicista para a compreensão das realidades humanas. A negação do sujeito como objeto de estudo se dá pela adoção de diversas estratégias, sejam elas a partir de modelos quantitativos, ou até mesmo de perspectivas qualitativas. Dentre elas, destacam-se a fenomenologia com ênfase nos procedimentos descritivo-indutivos e a análise do discurso, evidenciando os processos de construção das práticas discursivas. Tais estratégias, por sua vez, afetaram a compreensão do humano nas ciências sociais dominantes e, de forma muito especial, a psicologia, tendo desdobramentos em sua expressão em diversas áreas do saber, como, por exemplo, a educação (GONZÁLEZ REY, 2005, 2017).

Na educação, essa problemática se faz evidente. Seria possível negar o sujeito na pesquisa em educação? Como desenvolver um conjunto de conhecimentos que se faça legítimo para a compreensão dos processos educativos? As reflexões de Gatti (2007) se fazem relevantes a esse debate. A autora chama atenção para as especificidades da pesquisa em educação. Investigar os processos educativos significa trabalhar com algo que é relativo aos seres humanos. Segundo Gatti, o conhecimento a ser produzido, na esfera da educação, nunca pode ser obtido por uma pesquisa de caráter estritamente experimental, em que se garanta a previsão e o controle do que está sendo estudado.

Isso se dá devido à complexidade em que a educação como campo do saber está envolvida. A educação aborda questões desde os pontos de vista comportamentais, neurológicos e subjetivos implicados no processo de ensino e aprendizagem, assim como questões de ordem social mais amplas, que envolvem as políticas educacionais e a maneira pela qual a ela se institucionaliza em sistemas escolares. Dessa forma, Gatti (2007, 2012)

discute que a pesquisa em educação vem se constituindo a partir de sua diversidade e abarca uma multiplicidade de problemas, como também se relaciona a uma variedade de métodos e abordagens possíveis.

Um dos motivos que justificam a importância desse debate sobre a qualidade das pesquisas desenvolvidas no campo da educação é a recorrente crítica sobre a ausência de fundamentações teóricas, bem como a falta de rigor metodológico no manejo e análise das informações levantadas no campo de investigação (GONZÁLEZ REY, 2005, 2017).

Evidencia-se que muitas pesquisas no campo da educação buscam se adaptar aos fatores tradicionais das pesquisas em ciências naturais (WELLER; PFAFF, 2013). Critica-se essa posição, tendo em vista que o entendimento clássico sobre os critérios de validade e confiabilidade nas ciências humanas não podem ser os mesmos que os adotados nas ciências naturais (PIRES, 2014). Além disso, analisa-se que muitas pesquisas não tomam um posicionamento em relação às bases epistemológicas que as sustentam, não ficando claras as diferenças que são propostas em relação aos processos de construção e legitimação da informação.

A utilização de métodos de caráter quantitativo e o uso de estatísticas se tornaram, durante muito tempo, recorrentes nas pesquisas sociais, tendo em vista a necessidade em se adquirir reconhecimento das comunidades científicas (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014). Dessa forma, no plano metodológico, a discussão voltava-se para a natureza dos dados. As estratégias epistemológicas caminhavam para a busca de uma objetividade, baseada em um modelo positivista de ciência.

Via-se na matematização a razão de seu sucesso e a possibilidade para atingir verdades universais passíveis de generalização. Assumia-se que o conhecimento matemático era capaz de tornar científico o saber sobre o social. Aquilo que não se submete ao tratamento matemático deve ser eliminado do saber científico. De acordo com Pires (2014), isso ocorre mesmo antes da constituição das disciplinas das ciências sociais na forma em que elas se tomaram; entre 1850 e 1945, o termo ciência já havia adquirido uma concepção hierárquica (saber verídico, por oposição ao saber imaginado, ao senso comum) e consagrava a supremacia das ciências da natureza. Como a linguagem matemática era estreitamente associada a essas últimas, sua adoção parecia ser uma condição *sine qua non* de abordagem científica.

Entretanto, no caso dos pesquisadores em educação, lidamos com um processo humano subjetivo e, portanto, sujeito a algumas singularidades. Matematizar os processos

educativos não nos parece a solução dos problemas metodológicos para o campo das pesquisas em educação. A utilização de métodos estatísticos, dissociados de uma reflexão teórica consistente, para a compreensão dos fenômenos educacionais, pode gerar uma visão uniforme das reais necessidades e uma percepção administrativa dos problemas.

Kincheloe e Berry (2007) defendem que somos marcados pela incerteza, pelas transformações históricas e sociais; vivemos em um mundo humano complexo e imprevisível, permeados por questões éticas, epistemológicas, ontológicas e políticas no campo científico e de produção de conhecimento. Portanto, a lógica monolítica do fazer pesquisa precisa dar espaço aos processos mais plurais de investigação, principalmente na educação, por seu caráter transdisciplinar.

Os autores buscaram mostrar a necessidade da emergência de um novo paradigma em educação como um caminho alternativo, sem que a ciência perdesse o seu valor científico. O paradigma emergente é o da complexidade, o da ciência que sabe que existe um observador que valida a experiência, que considera a historicidade, o multiculturalismo, a relatividade das verdades e as múltiplas leituras possíveis de um mesmo texto. A interpretação está ligada ao seu interpretador e as fontes de realimentação para essa interpretação são múltiplas. Agrega-se a essa percepção a necessidade de se pensar na qualidade dos recursos metodológicos utilizados, pois são eles que permitem interpretações mais profundas de um determinado fenômeno, bem como a relação entre o vínculo das construções teóricas especulativas com o problema de pesquisa em construção.

A elaboração de alternativas teórico-metodológicas para o campo da educação permitiu uma compreensão mais elaborada dos problemas de ordem social e educacional, vinculando-os como momentos de uma realidade complexa. A adoção de leituras reducionistas e simplistas para os fenômenos educacionais derivava de uma epistemologia que direcionava o pensamento do pesquisador por vias conceituais e práticas que definiam o mundo em eventos isolados, em entidades particularizadas, em aspectos dissociados do todo.

Conclui-se, assim, que o rigor científico, baseado na ideia de previsão e controle, não abarca a complexidade e a multiplicidade dos fatores envolvidos nos processos educativos, como os processos de ensino e aprendizagem. A matematização dos fenômenos educacionais como única via de explicação desqualifica as singularidades, despersonaliza os sujeitos e suas respectivas histórias de vida.

Revitalizar a dimensão do humano nas ciências sociais e na educação é trazer a legitimação dos processos singulares como fonte autêntica de produção de conhecimento. A

emergência do sujeito, tanto do pesquisador quanto do indivíduo pesquisado, deveria ser a preocupação principal daqueles que pretendem investigar os fenômenos educacionais. A legitimação do conhecimento não está mais relacionada a uma análise puramente estatística nem a uma verificação experimental, mas sim à qualidade das informações produzidas pelo pesquisador acerca de seu objeto (GONZÁLEZ REY, 2017).

Dessa forma, a produção do conhecimento sobre os fenômenos educativos requer um mergulho no campo das interações entre pesquisador e participantes de pesquisa, em cuja relação sentidos são produzidos e construídos. De acordo com Gatti e André (WELLER; PFAFF, 2013, p. 29):

assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar e agir.

Tais ideias vão de encontro à concepção positivista de ciência e nos leva a considerar a dimensão subjetiva dos protagonistas da pesquisa e a não separação de sujeito e objeto. Nessa dimensão, busca-se a interpretação em lugar da mensuração, a construção em lugar da constatação. Da mesma forma, a visão de que as perspectivas que buscam leis para descrever as regularidades em que os fenômenos ocorrem apresenta limitações a uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais, principalmente, quando se refere ao estudo das dificuldades de aprendizagem no contexto educacional e às práticas que se propõem avaliar e investigar os processos de aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades no domínio dos conteúdos escolares.

A proposta que pretendemos apresentar com este trabalho não implica desconsiderar a importância dos métodos quantitativos ou de outras propostas de caráter qualitativo nas pesquisas em educação, mas, sim, em **tomar o caminho das alternativas metodológicas-interpretativas que permitam compreender as dificuldades de aprendizagem a partir de outras perspectivas até então pouco exploradas nas pesquisas no campo da educação e na sua interface com o conhecimento psicológico**. Dessa forma, as reflexões de Gatti (2012, p. 32) expressam:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que, de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significado em si.

Mais do que polemizar e colocar as duas abordagens em contraposição ou em posições antagônicas, trata-se, aqui, de apresentar a questão que não se encontra suficientemente discutida e trabalhada pelos pesquisadores. Assim, trata-se de como relacionar essa questão com a tendência de não se discutir em profundidade as implicações do uso de determinadas técnicas e adequação desse uso e de sua apropriação de forma consistente para a resolução de determinadas problemáticas no campo educacional (GATTI, 2007, 2012; GONZÁLEZ REY, 2005a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

No que se refere à temática das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, o uso de instrumentos para a verificação do grau de inteligência das crianças avaliadas, ainda se configura como uma prática bastante recorrente entre os profissionais de psicologia inseridos no interior das escolas. Com essa prática, passou-se a desconsiderar outros elementos que se fazem importantes no momento da avaliação das dificuldades de aprendizagem. A utilização de métodos estatísticos, desvinculados de uma interpretação teórica e historicamente contextualizada, produz uma ação pouco reflexiva por parte do profissional de psicologia. Nesse sentido, a precisão estatística dos testes psicológicos pode ser ilusória ou até mesmo enganosa. Para Groulux (2014, p. 79), “toda atividade de medida pede uma reflexão sobre o que se pretende medir e sobre a significação que esta medida pode ter, na falta da qual faz-se operar a medida no vazio”.

É com o propósito de apresentar alternativas metodológicas que possam promover uma reflexão mais cuidadosa acerca da prática investigativa das dificuldades de aprendizagem no âmbito educacional que esta pesquisa elege o delineamento metodológico de base qualitativa construtivo-interpretativo, desenvolvido por González Rey. Entende-se que a escolha desse método, voltado para o estudo da subjetividade, permite a compreensão de dimensões não contempladas no contexto das padronizações estatísticas e das generalizações abstratas. Aspectos como a imaginação, a fantasia e as emoções integram os processos de produção intelectual dos aprendizes, sendo que estes não são passíveis de quantificação.

A ênfase nos resultados padronizados dos testes psicológicos, no que se refere à avaliação das dimensões puramente cognitivas dos estudantes, gerou um movimento de não questionar os resultados dos testes psicológicos por parte dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, os resultados passaram a ser a via legítima

de investigação das dificuldades de aprendizagem que, por sua vez, contribuem para a disseminação de diagnósticos no contexto escolar.

O trabalho aqui apresentado, não só se afasta da elaboração de categorias estatísticas relacionadas com as ideias de transtornos de aprendizagem, como também busca trabalhar a partir de uma visão não uniforme das dificuldades de aprendizagem. Avalia-se que a reificação de tais categorias, como dificuldades de aprendizagem ou transtornos de aprendizagem, direcionam os alunos para um mesmo destino social, o do fracasso escolar.

Nessa perspectiva, Groulux (2014) formula uma crítica epistemológica e metodológica do uso das estatísticas e da medida na pesquisa social como um todo. Essa crítica passa pelo reexame das categorias administrativas e estatísticas de pesquisa e de análise dos problemas sociais. Nas reflexões do autor, a utilização das estatísticas na pesquisa social, quando ausentes de reflexão, é considerada como: “equivalente a uma leitura burocrática e institucional, que só retém dos fenômenos aquilo que pode ser classificado, operacionalizado e organizado” (GROULUX, 2014, p. 97).

A crítica de Groulux se faz pertinente e nos ajuda a pensar a organização da escola como espaço pedagógico, social e de produção de subjetividades. A inserção dos diagnósticos nas escolas promove uma reconfiguração desse espaço. Para atender às demandas que surgem a partir do aumento de crianças diagnosticadas, turmas são reduzidas e classes especiais são criadas somente para atender crianças com transtornos de aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que as diversas estatísticas e padronizações sobre a doença mental, déficits de inteligência, inadaptação social, traduzem as “ações empreendidas pelos diversos agentes, que definem, classificam, registram certos tipos de comportamento como desviantes” (GROULUX, 2014, p. 97).

No que se refere à compreensão das queixas escolares, os problemas de comportamento e as dificuldades de aprendizagem não se constituem um comportamento estatisticamente objetivo, mas se referem mais às atividades de identificação e registro que participam na construção daquilo que é socialmente convencional e definido como uma queixa escolar.

Questiona-se, então, a qualidade das interpretações direcionadas à compreensão das dificuldades de aprendizagem que busca determinar pela medida o grau de comprometimento dos alunos avaliados, baseando-se apenas em uma definição objetiva e unilateral do fenômeno estudado. A utilização de tais medidas tem a desvantagem de produzir uma visão simplificada das dificuldades de aprendizagem, pois, além de utilizar apenas um esclarecimento parcial e

fragmentado sobre essa realidade, esvazia as especificidades do processo em questão. As medidas, quando vazias de interpretação, levam à descontextualização dos diversos aspectos presentes no processo de ensino-aprendizagem, além de reinterpretar a dificuldade segundo a incapacidade do aluno para aprender.

Considera-se que a Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey para o estudo dos processos subjetivos, em uma perspectiva cultural-histórica, introduz uma nova possibilidade interpretativa para as questões direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem e tem sido o foco de vários estudos (CARDINALLI, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008; AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; TACCA, 2009; ROSSATTO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; BEZERRA, 2014). Essa metodologia trás a compreensão dos sentidos produzidos no contexto social da pesquisa. Para além de uma mera coleta de dados, o modelo adotado permite analisar aquilo que se entende por dificuldade de aprendizagem a partir de outras perspectivas pouco contempladas pelas pesquisas na área da avaliação psicológica. Um exemplo disso é a dimensão dos processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento humano. Os questionamentos se direcionam para a avaliação do processo em si e não em suas causas. Direcionam-se mais para os recursos utilizados do que no levantamento de variáveis, caracterizando-se em um processo investigativo.

Dessa forma, busca-se avançar em um conhecimento em educação, bem como em psicologia, que permita uma compreensão diferenciada dos processos escolares, institucionais, relacionais, bem como com o desenvolvimento da aprendizagem. A legitimidade dos conhecimentos produzidos na área da Educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, que se adequem a diferentes problemas de pesquisa, sem que perca os cuidados investigativos necessários. Esses cuidados que, por sua vez, não querem dizer a apropriação de protocolos rígidos de pesquisa, mas sim, o domínio flexível de instrumentos que permitam uma aproximação significativa do problema investigado, e dos participantes colaboradores da pesquisa.

Nesse direcionamento, será apresentado o referencial epistemológico e metodológico que orienta o presente trabalho. Partiremos da perspectiva da Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, para o estudo científico da subjetividade na sua dimensão cultural-histórica. A Epistemologia Qualitativa surge da necessidade de revitalização do epistemológico nas pesquisas qualitativas no campo da psicologia, a fim de superar um positivismo *ateórico* fortemente presente nas pesquisas antropológicas como um todo.

Nossa preocupação está direcionada para as possibilidades investigativas e interpretativas que a Epistemologia Qualitativa, a partir do método construtivo-interpretativo, pode oferecer para a compreensão das dificuldades de aprendizagem no contexto escolar. Essa forma de trabalho abre uma nova zona de sentido como espaço de inteligibilidade produzido na pesquisa em educação na sua interface com a psicologia, viabilizando a construção de novas bases teórico-epistemológicas e metodológicas para a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem.

4.2 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE: CONSTRUINDO AS BASES DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA INVESTIGATIVA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Investigar a atuação do profissional de psicologia no interior das instituições formalizadas de ensino visa a entender o núcleo da prática do psicólogo considerando as suas especificidades, mas sem negar a necessidade de um diálogo mais contundente com outros atores, como professores, pais, orientadores educacionais que participam do processo de ensino e aprendizagem. Com o objetivo de estabelecer uma aproximação entre os campos da Psicologia e da Educação, esta pesquisa se insere em um campo interdisciplinar de produção de conhecimento sobre a atuação da psicologia no contexto educacional.

Pode-se dizer, portanto, que o interesse, a pertinência e o ponto de vista dos enquadramentos teóricos e metodológicos variam conforme os objetos a serem investigados. Em nosso estudo, estaremos enfatizando uma compreensão da aprendizagem como produção subjetiva (BEZERRA, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ; ÁLVAREZ, 2014; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; ROSSATTO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008;). Tal entendimento se faz pertinente para um exame mais apurado das bases que norteiam os processos investigativos das queixas de dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, por meio dos pressupostos que direcionam a construção de modelos teóricos orientados pela teoria da subjetividade e apoiados na Epistemologia Qualitativa, podemos vislumbrar alternativas para a elaboração de compreensões sobre o desenvolvimento da criança no contexto escolar que explore a complexidade dos fatores envolvidos na aprendizagem escolar.

O estudo da dimensão subjetiva envolvida no processo de investigação psicológica requer uma opção epistemológica que se proponha a compreender a complexidade desse fenômeno em uma perspectiva mais ampla e investigativa. Essa perspectiva deve considerar as especificidades e contradições do contexto educacional, assim como seus atores envolvidos; deve, ainda, superar a lógica instrumental, descritiva que tem caracterizado de forma dominante esse processo, compreendendo, assim, a avaliação como um momento particular no trabalho do psicólogo, voltado para o processo investigativo do desenvolvimento humano.

A Epistemologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, é constituída por princípios que orientam a maneira de produzir conhecimento que sustentem as investigações voltadas para o estudo da subjetividade. Ela surge em uma ciência particular, a psicologia, como uma concepção criativa de conhecimento, mas não se reduz de forma exclusiva ao campo da psicologia, tendo desdobramentos, como, por exemplo, para o campo da educação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Além disso, contrapõem-se às perspectivas positivistas de produção de saberes e aprofunda-se em uma visão paradigmática voltada à complexidade, que revê o lugar das informações e do papel do pesquisador para a construção do conhecimento.

A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 1999, 2005a, 2014) surge das indagações do seu autor sobre os processos de construção do conhecimento sobre a subjetividade. Elaborada para o estudo de um objeto específico, a subjetividade humana, na sua forma complexa de expressão do psicológico, necessitava de uma representação adequada para uma compreensão que não correspondia com as formas existentes de produção do conhecimento sobre o desenvolvimento psicológico (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Nessa perspectiva, os desafios metodológicos enfrentados por González Rey, no sentido de explorar o tema da subjetividade na sua complexidade ontológica, foram se desdobrando em reflexões de caráter epistemológico, dando origem ao que denominou de Epistemologia Qualitativa. Para uma melhor compreensão:

Nossa proposta da Epistemologia Qualitativa foi introduzida com o objetivo de acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia, pois de modo geral, as referências epistemológicas alternativas ao positivismo se limitavam a um nível de princípios muito gerais, sem se articularem essencialmente às necessidades dos diferentes momentos concretos da pesquisa, os quais sem dúvida requeriam uma fundamentação para legitimar diante dos critérios dominantes do positivismo. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 4)

Com base na Epistemologia Qualitativa, a produção do conhecimento representa um processo dialógico, construtivo-interpretativo e singular. De acordo com González Rey

(2005a), ela decorre de um entendimento mais profundo sobre a questão do qualitativo em pesquisa, elevando a discussão metodológica ao nível epistemológico. De acordo com Mitjans Martínez (2014), a Epistemologia Qualitativa se torna pertinente para a produção de conhecimento sobre as expressões da subjetividade, em diversos campos, nos quais existam atividades humanas complexas: educação, saúde, organizações sociais, clínica, comunidade, etc.

A definição do conceito de subjetividade, aqui adotado, possui valor epistemológico, pois não se considera como uma entidade estática aprioristicamente definida, passível de generalizações universais.

As interpretações, assim como as mais diversas construções humanas, por sua vez, sempre representam processos que têm uma dimensão histórica, sendo este princípio outro aspecto diferencial da proposta construtivo-interpretativa de pesquisa apoiada na Epistemologia Qualitativa. (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 26)

De modo geral, como explica Mitjans Martínez (2014), muitas concepções epistemológicas oriundas da Filosofia, como a hermenêutica, o construtivismo, o construcionismo social e a fenomenologia, não possibilitavam, pela forma em que se apresentavam na construção do conhecimento psicológico, vias eficientes para o estudo da subjetividade como concebida por González Rey, na sua articulação entre o teórico e o processo de pesquisa.

A preocupação de González Rey direcionou-se para a relação indissociável entre o teórico e a prática de investigação, considerando esses dois processos como inseparáveis. Essa inquietação surgiu da necessidade de redefinir as bases epistemológicas de uma aproximação qualitativa no campo da psicologia e tendo em vista a hegemonia do modelo positivista *ateórico*, baseado em uma posição instrumentalista de ciência, que ignorou o compromisso com a produção de conhecimento para além da coleta de informações em um nível empírico.

Nesse sentido, González Rey (2014) explica que, nas ciências sociais com um todo, o culto ao empírico e à simplificação do teórico tem chegado ao extremo de colocar esses dois momentos como separados um do outro. “O empírico, dessa forma, aparece como externo ao pesquisador e é concebido como primário para o saber produzido, o que implica na ideia de que os conceitos emergem como recursos de significação de uma evidência dada no nível empírico” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.13).

Na história do pensamento psicológico, principalmente no que se refere às questões de caráter metodológico, existe uma cultura da fragmentação, tanto dos problemas a serem

estudados, quanto dos conceitos elaborados a partir dos estudos realizados. No caso da avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, baseada em métodos de caráter instrumentalista e estatísticos, isso se faz bastante evidente. O uso de instrumentos para verificar as funções ou processos cognitivos das crianças avaliadas estabelece relações diretas entre os atributos cognitivos e a dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, “o instrumento é usado como critério de afirmação conclusiva, com o qual os processos de pesquisa, de avaliação e de diagnóstico não passam de processos classificatórios” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 3).

A ausência de uma posição reflexiva do pesquisador em relação ao instrumento utilizado descaracteriza o momento da investigação das dificuldades de aprendizagem como um processo de pesquisa e produção de conhecimento acerca das crianças avaliadas. O psicólogo se torna um mero técnico que aplica instrumentos de medida. As informações, oriundas dos manuais técnicos para a análise dos dados, caracterizam-se por produzirem uma verdade *a-histórica* que se encontra dada, que está pré-fixada em categorias universais de qualificação dos instrumentos. A função do psicólogo é extraí-la sem ter a necessidade de construí-la ou de produzi-la.

Falar em avaliação psicológica investigativa das dificuldades de aprendizagem, em uma perspectiva qualitativa construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2005a), implica, necessariamente, abrir o diálogo para um debate de caráter teórico-epistemológico, sem o qual se tornaria difícil gerar outras possibilidades investigativas para além de uma análise instrumental. Assim, como destaca González Rey (2005a), a revitalização do epistemológico é uma necessidade de romper com o instrumentalismo que, segundo o autor, corrompeu o objetivo da ciência e levou à *reificação* do empírico, provocando profundas deformações ao usar a teoria. Em relação à problemática do empirismo na história das ciências, Japiassú (1978, p. 99) demonstra:

O empirismo se define por ser uma representação da prática científica que, ao pressupor que o conhecimento está contido nos fatos, conclui que o próprio da investigação científica consiste em limitar-se e comprová-los, a reuni-los e a sintetizá-los por um processo de abstração que os torne suscetíveis de um manejo eficaz, quer dizer, acumuláveis e comunicáveis.

Uma das características fundamentais que se deve atribuir à avaliação psicológica em uma perspectiva a partir da Epistemologia Qualitativa é o seu caráter teórico. Isso não quer dizer um rompimento com a dimensão empírica, mas evidenciar o momento empírico como um eixo fundamental de produção de conhecimento teórico, em que o lugar da teoria surge

como um momento essencial. **Desse modo, a avaliação psicológica se constitui como uma prática de investigação e pesquisa sobre do desenvolvimento da criança em dificuldade.**

O espaço, no qual a teoria ocupa na prática da avaliação psicológica, está associado à produção de ideias novas que não se dissociam do momento empírico, ainda que o precedem e o transcendem.

A articulação entre o teórico e a prática investigativa é conduzida de maneira ativa pelo investigador que, por sua vez, rompe com concepções epistemológicas nas quais o instrumento e o dado ocupam lugar central e determinante no processo de avaliação. Na concepção tradicional e psicométrica da avaliação psicológica, a criança aparece engessada nas categorias padronizadas sobre as que se avaliam os resultados do instrumento, assim perdendo-se o carácter vivo e multifacetado da criança.

A produção teórica se torna condição para gerar inteligibilidade, dar sentido ao problema investigado. Em nosso caso, tratando-se de processos subjetivos, não são acessíveis de forma direta pelo investigador. Dessa maneira, qualquer forma de relação direta entre as informações levantadas e as categorias desenvolvidas se tornam inadequadas. A teoria deve sempre representar um processo vivo de desenvolvimento e construção e não um marco acabado. Ela deve gerar novos processos e abrir espaços para a elaboração de reflexões sobre o fenômeno investigado. Para melhor compressão:

Al proceso de la construcción del conocimiento en el momento empírico se le ha prestado reactivamente poca atención, pues el momento empírico se ha identificado siempre como recogida de datos, mientras que la acción del investigador sobre los datos, que en la investigación empírica tradicional tampoco es un trabajo teórico, se ubica en la fase de interpretación de los resultados. En nuestra concepción no establecemos una diferenciación rígida entre teoría y momento empírico. El momento empírico no lo definimos, ni por el tipo de operaciones que lo caracterizan, sino como un escenario particular del proceso de producción del conocimiento, en el cual van a converger todas las operaciones y contenidos que acompañan este proceso. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 67)

Como elemento necessário para o processo de investigação psicológica das queixas escolares a qual considera o momento de avaliação como um espaço relacional, a integração da subjetividade tem sido desqualificada nas pesquisas sobre o tema, tendo em vista a ausência de alternativas epistemológicas que apoiassem a sua inclusão na pesquisa. Considerando a necessidade de oferecer outras possibilidades para as questões colocadas nesse campo, **o trabalho proposto buscará abordar a análise dos aspectos subjetivos no processo de avaliação psicológica, a partir dos princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa.**

A avaliação psicológica, ao ser compreendida como um processo teórico em construção que integra a dimensão subjetiva dos sujeitos investigados, necessita de uma representação teórica e epistemológica que se contraponha à definição de categorias rígidas que limitam as possibilidades explicativas sobre o desenvolvimento infantil. Entende-se que essa última, não pode assumir um viés despersonalizado e instrumentalista que vise a chegar a um resultado concreto padronizado.

González Rey (2014) enfatiza que a Epistemologia Qualitativa representa a produção de conhecimento como um processo subjetivamente configurado. Nesse sentido, a ciência é caracterizada como produção de inteligibilidade em constante diálogo com o processo metodológico juntamente com a produção teórica do pesquisador. A Epistemologia Qualitativa compreende o conhecimento como uma elaboração construtivo-interpretativa que, por sua vez, caracteriza a sua proposta metodológica. O caráter construtivo-interpretativo leva a uma interpretação mais cuidadosa da realidade investigada e permite ir além da formulação de categorias de caráter administrativo, descritivas, susceptíveis de processamento estatístico.

O caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento faz com que o conhecimento produzido seja uma construção do pesquisador, que é capaz de relacionar as informações levantadas no curso da pesquisa. No entanto, nessa perspectiva metodológica, as informações que surgem no desenvolvimento da pesquisa não se constituem como um espelho da realidade, o que “implica compreender o conhecimento como uma produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 5).

De acordo com Mitjans Martínez (2014), o caráter construtivo-interpretativo concebe a produção de conhecimento como sendo um processo no qual a interpretação e a construção de hipóteses, por parte do pesquisador, articulam-se na produção de um modelo teórico sobre o que está sendo estudado. Os objetos estudados se mantêm em processo no curso da investigação e podem tomar diferentes direções. Dessa forma, o conhecimento produzido no andamento de uma avaliação psicológica investigativa é caracterizado por ser um processo de construção que encontra a sua legitimidade na capacidade do pesquisador em produzir ideias na tensão do seu pensamento com a multiplicidade de informações levantadas. Assim, gera-se um nível de congruência e continuidade entre o modelo e o conjunto de indicadores produzidos sob o sistema de informação gerado pela pesquisa.

As construções elaboradas devem permitir “novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar em novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado” (GONZÁLEZ REY,

2005a, p. 7). No que se refere à relação entre produção de conhecimento e seu aspecto epistemológico, Mitjans Martínez (2014, p. 64) esclarece:

Um aspecto significativo da Epistemologia Qualitativa, como forma de produção do conhecimento sobre a subjetividade humana, é a construção teórica sobre o fenômeno estudado. O conceito de modelo teórico, dessa forma, adquire um significado particular em correspondência com a visão do autor, de que a ciência se expressa em teorias, em sistemas conceituais elaborados para dar inteligibilidade aos fenômenos com os quais os cientistas se deparam. Precisamente, o lugar do teórico na Epistemologia Qualitativa e, especialmente, as diferentes formas com que o teórico se expressa no processo de pesquisa, consistem, em nossa opinião, um dos principais desafios que o pesquisador enfrenta para trabalhar com ela de forma adequada.

A neutralidade do investigador como condição para atingir um conhecimento objetivo se torna incompatível com a proposta que pretendemos defender. Falar em uma análise inteiramente neutra constitui-se uma forma de mistificação da metodologia. Autores como Dazinger (1990) e Koch (1981) têm chamado esse fenômeno de metodolatria e fetichismo metodológico e um retorno a uma confiança exagerada na metodologia como via de produção de conhecimento. O caráter ativo do pesquisador se dá em seu constante questionamento sobre o problema a ser investigado e nos caminhos que vão se abrindo ao longo do processo de pesquisa.

A avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem possui como característica a elaboração de um modelo teórico sobre o desenvolvimento da criança. Esse modelo orientará o processo de avaliação e, por meio das hipóteses elaboradas, é que vai se ganhando forma no curso do processo investigativo até culminar na principal fonte de compreensão sobre o problema da não aprendizagem, cuja explicação é sempre singular. Sobre o caráter ativo do pesquisador e o levantamento de hipóteses González Rey (2014, p. 21) explica:

O único recurso das teorias para avançar sobre o problema criado por elas no nível empírico são as hipóteses, não como artefato a priori que dirige a pesquisa, como acontece nas pesquisas que usam como legitimação a correlação estatística entre variáveis, mas como uma expressão do caráter ativo e constante do pesquisador na confrontação e no acompanhamento de suas construções, dentro do universo de informações levantadas sobre a questão estudada.

Na medida em que o profissional envolvido no processo de aprendizagem da criança começa a seguir o curso de suas próprias elaborações e a organizar as suas ações com o intuito de avançar no próprio processo de construção de ideias sobre o desenvolvimento infantil, ele passa a considerar que a prática de avaliação psicológica se transformou em uma investigação de caráter científica. Esse processo flexível e dinâmico feito pelo pesquisador no transcorrer

da avaliação é a qualidade fundamental do princípio construtivo-interpretativo, denominado por González Rey (2005a) de **lógica configuracional**.

A lógica configuracional não é pré-determinada nem linear. Ao contrário, essa lógica 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. Para uma melhor compreensão do conceito de lógica configuracional González Rey (2005a, p. 123) destaca:

A lógica configuracional realmente “não é lógica”, é a organização de um processo construtivo-interpretativo que acontece no curso da própria pesquisa e mediante um sem-número de canais que o pesquisador não define a priori, mas que se articulam como o modelo *in situ* que acompanha e caracteriza o desenvolvimento da pesquisa. A intenção ao elaborarmos esse conceito foi de destacar que o processo construtivo do pesquisador imerso no campo está além das sequências lógicas pautadas desde a indução e a dedução.

A ideia de lógica configuracional evidencia o lugar central do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, no qual a produção de conhecimento referente à queixa escolar se torna um processo teórico comprometido com os sujeitos investigados e que desafia o psicólogo durante o processo avaliativo da criança. O desafio se encontra no constante confronto entre o desenvolvimento do modelo teórico e aquilo que emerge como problemática no curso da avaliação psicológica, e que não se reduz aos momentos formais da relação do estudante com o profissional.

Para designar aqueles elementos que tomam forma e adquirem significação a partir das interpretações do pesquisador, González Rey (1999) introduz o conceito de **indicador**, que constitui a base do processo construtivo-interpretativo. O indicador é sempre um momento num processo e nunca um conceito conclusivo sobre determinada questão. Para uma melhor compreensão:

O processo de configuração de indicadores é um processo de interpretação que se realiza apoiado por uma multiplicidade de informações obtidas por instrumentos diferentes e pela constante intervenção intelectual do pesquisador. O caráter de processo que usamos para designar esta forma de interpretação se apoia no fato de que ela sempre se realiza em relações de continuidade, onde um momento condiciona a entrada em outro, o que leva constantemente ao desenvolvimento de novas “zonas de sentido” sobre o objeto estudado (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 146).

O indicador é um recurso que se constrói sobre uma base de informação que não está explícita ou diretamente observável pelo pesquisador. O indicador não possui valor como

elemento separado; ele só faz sentido se passível de ser integrado num conjunto de outros indicadores que, sem serem iguais entre si, são convergentes em relação ao significado associado ao primeiro indicador definido pelo pesquisador quando se estabelece relações com outros indicadores. É importante ressaltar que o indicador não define nenhuma conclusão fechada acerca do que se pretende investigar. Ele representa um momento hipotético, que facilita a emergência de novos indicadores e de novas ideias. O indicador é uma suspeita do pesquisador sobre um determinado tipo de produção subjetiva sobre o participante da pesquisa. Ele fornece pistas interpretativas que emergem “em processos progressivos e contraditórios de construção e interpretação” (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 28). Ou seja, o indicador é uma construção orientadora do pesquisador para abrir novos caminhos hipotéticos.

A perspectiva de avaliação psicológica, aqui proposta, se afasta de um modelo avaliativo pautado na coleta de dados. Essa postura, conseqüentemente, levaria o psicólogo investigador a uma postura passiva diante do processo avaliativo, centrada em informações diretas e em resultados padronizados. Nesse sentido, reforça-se o papel da construção dos indicadores no curso de uma avaliação psicológica não como sendo um processo instrumental e mecânico; mas, sim, no seu caráter criativo e reflexivo, em que o pesquisador terá a possibilidade de elaborar outras leituras interpretativas para além das representações hegemônicas sobre o que está gerando obstáculos na aprendizagem da criança.

A especificidade de nossa proposta de investigativa das dificuldades de aprendizagem, em uma perspectiva construtivo-interpretativa, baseia-se nos seguintes argumentos:

- A avaliação psicológica é caracterizada por sua flexibilidade aos diversos momentos do processo de avaliação, sem se fixar em protocolos rígidos que engessam o desenvolvimento do processo investigativo e o levantamento de hipóteses necessárias para os desdobramentos de futuras ações;
- Ela se ocupa de um objeto complexo, a compreensão da aprendizagem como produção subjetiva, que não pode ser apreendido por meio de técnicas instrumentalistas;
- Permite a articulação de informações heterogêneas e a combinação de diferentes tipos de instrumentos que visam a uma compreensão profunda do fenômeno; e
- Obriga-nos a repensar o estudo das dificuldades de aprendizagem não mais segundo indicadores de medida, mas a partir de um conjunto variado de informações que se articulam no decorrer do processo investigativo, introduzindo

uma outra maneira de pensar e agir sobre a avaliação das crianças que apresentam obstáculos no domínio dos conteúdos escolares.

Essa compreensão é necessária para uma reflexão sobre as propostas de avaliação psicológica no interior das escolas, quando essas escolas se pautam por uma leitura acrítica e descontextualizadas das crianças investigadas. É no jogo interativo entre os diversos indicadores levantados no processo de investigação, que fornecerá a base central da elaboração do modelo teórico sobre o desenvolvimento da criança em dificuldade de aprendizagem. Sobre o processo de construção e produção de informação, González Rey (2014, p. 33) ressalta:

Gostaria de destacar que os processos de construção e produção de informação, representam, neste marco epistemológico, um mesmo processo, no qual um orienta e complementa de forma permanente o outro, colocando à prova a capacidade ativa do pesquisador, no sentido de tomada de decisões durante o processo, definição de novos instrumentos em dependência das necessidades que vão emergindo na pesquisa etc. Os termos teóricos e filosóficos no curso da pesquisa, portanto não podem ser usados como atos declarativos, mas devem ser evidenciados pela qualidade da construção do pesquisador.

Trazemos a necessidade de compreender a avaliação psicológica das queixas escolares como um processo de pesquisa que, conseqüentemente, se constituirá como uma produção teórica do investigador orientado a pesquisar o desenvolvimento da criança como um todo e não apenas a queixa. Evidenciar a importância do olhar investigativo do pesquisador nos faz refletir sobre o aspecto particularizado do desenvolvimento infantil que, por sua vez, nos leva à **valorização do singular** como fonte de produção de conhecimento. “A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 10), valorizando a produção de ideias do pesquisador.

A legitimação do singular, como fonte do conhecimento, se dá pela qualidade do modelo teórico desenvolvido pelo pesquisador e que se expressa em sua consistência para integrar indicadores e hipóteses diferentes no processo de construção da informação. Nesse sentido, González Rey (2005a) defende que as informações ou as ideias que aparecem por meio de casos singulares tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, que será o responsável pelo conhecimento construído na pesquisa. Além disso, Mitjans Martínez (2014, p. 66) enfatiza que, “nessa concepção epistemológica, a generalização não é de caráter empírico-dedutivo, mas de caráter teórico, no sentido de que as

construções mais gerais, elaboradas a partir de situações singulares, cobram significação para avançar na compreensão do problema de estudo”.

A utilização de instrumentos padronizados na psicologia gerou a ilusão de que a validade das informações deveria passar, necessariamente, por um processo de significação estatístico ou pela observação e pela verificação daquilo que se repete em situações semelhantes a partir de uma lógica indutiva. Pautada em princípios da ciência moderna, a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, orientou-se pela busca das regularidades dos fenômenos e das “leis” que regem o desenvolvimento infantil. Dessa forma, o conhecimento produzido, a partir dos testes psicológicos orientados a investigar o desenvolvimento da criança, tornou-se um conhecimento causal que busca a formulação de leis, pautadas nas regularidades observadas e que tem como objetivo prever e controlar o comportamento dos alunos. A padronização dos resultados e o ideal de generalização indutiva trouxeram a ideia de que todas as crianças se desenvolvem da mesma forma, independentemente dos contextos em que estão inseridas.

De acordo com Santos (2004), um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto meta-teórico a ideia de ordem e estabilidade do mundo. Com base nessa lógica e na mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar pelas leis físicas e matemáticas. Ainda na compreensão de Santos, a noção de mundo-máquina é de tal modo poderosa que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo. Como mostra Abbagnano (2000), o mecanicismo não foi apenas um princípio diretivo da física, a partir do século XVIII, também foi o princípio que orientou o desenvolvimento de outras ciências, como a biologia, a sociologia e a psicologia.

O mecanicismo, como princípio explicativo para a compreensão dos fenômenos humanos, se expressa na exatidão quantitativa dos modelos mecânicos empregados para explicar, por exemplo, o coeficiente intelectual de muitas crianças que apresentam dificuldades no domínio dos conteúdos escolares. Ou seja, os ideais mecanicistas se estenderam para a compreensão do desenvolvimento infantil, a partir da quantificação e no entendimento de que este segue uma lógica linear determinada por leis já estabelecidas.

A perspectiva instrumentalista adotada por tendências importantes da psicologia quantifica o desenvolvimento da criança e, ao quantificar, desqualifica as peculiaridades envolvidas no curso do seu desenvolvimento. Ao objetivar os fenômenos intelectivos, objectualiza-os, desconsiderando que eles se relacionam com outros sistemas que se articulam

no processo de aprendizagem. Sendo assim, considera-se que uma avaliação pautada somente em aspectos que visam à quantificação e padronização do desenvolvimento infantil, bem como a descaracterização da produção de ideias do pesquisador, só poderia nos levar à negação do sujeito no processo de avaliação psicológica.

A Epistemologia Qualitativa, como alternativa para o estudo da dimensão subjetiva envolvida no processo de avaliação psicológica das queixas escolares, promove uma mudança qualitativa, ao passar de uma epistemologia da resposta, para uma epistemologia da construção. Nesse sentido, o foco da avaliação é reorientado para a qualidade da relação estabelecida entre os atores, em detrimento da quantificação dos dados durante o processo investigativo.

Dessa forma, compreende-se que o “processo de produção do conhecimento sobre a subjetividade requer que esta se expresse na sua complexidade considerando o espaço dialógico como essencial para essa expressão” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 65). Espera-se que o ambiente construído, na relação entre o psicólogo e a criança, seja capaz de explorar as inúmeras possibilidades de produção de sentidos subjetivos de todos os envolvidos no campo de investigação. **A dialogicidade** é um recurso utilizado para promover, incentivar e facilitar a expressão da subjetividade no contexto da pesquisa.

O caráter investigativo do desenvolvimento da criança é caracterizado, entre outras coisas, como um processo de comunicação entre a criança, o pesquisador e aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. É estabelecido um diálogo permanente que toma diferentes formas em momentos distintos da investigação. Para González Rey (1999), toda investigação qualitativa deve implicar o desenvolvimento de um diálogo progressivo, sendo uma das fontes essenciais no desenvolvimento do modelo teórico. Como argumenta González Rey (1999, p. 60):

En el diálogo se crean climas de seguridad, tensión intelectual, interés y confianza, que favorecen niveles de conceptualización de la experiencia que raramente aparecen de forma espontánea en la vida cotidiana. Para llegar a estos niveles de producción de información, se requiere una madurez e interés en los sujetos estudiados, que solo aparece como resultado de la madurez de los procesos de comunicación generados de diversas formas en el desarrollo de la investigación.

O aspecto dialógico tem sido abordado por diferentes autores no campo das ciências humanas (BAKHTIN, 1981, 1993; BUBER, 2009). Em Buber e em Bakhtin, a noção de dialogismo aparece como base para uma compreensão filosófica das relações humanas. Para

Buber (2009, p. 33)¹⁶, “o diálogo genuíno só se dá em um clima de plena reciprocidade, quando indivíduo experiencia a relação também – do lado do outro –, sem, contudo, abdicar à especificidade própria”. O que Buber chama de dialógico não é apenas o relacionamento dos homens em si, mas o seu comportamento, a sua atitude um-para-com-outro, cujo elemento mais importante é a reciprocidade da ação.

Bakhtin compreende que a dialogicidade se dá na articulação de múltiplas vozes. O discurso seria o ponto de encontro e de confronto dessas múltiplas vozes. Segundo Brait (1996), o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico ou harmonioso entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade cultural. O dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, nos processos discursivos instaurados, historicamente, pelos sujeitos. Assim como assinala Bakhtin (1981, p. 200):

O diálogo concreto (a conversação cotidiana, a discussão científica, o debate político, e assim por diante). As relações entre réplicas de tais diálogos são um tipo mais simples e mais externamente visíveis de relações dialógicas. As relações dialógicas, no entanto, não coincidem de modo algum, é claro, com relações entre réplicas do diálogo concreto, elas são muito mais amplas, mais variadas e mais complexas.

Pode-se perceber que para Bakhtin, a compreensão do diálogo não se reduz a simples estrutura do diálogo em si, mas como ele ocorre. Ele compreende a relação dialógica¹⁷ desde uma perspectiva mais ampla e complexa. Ou seja, estão para além de uma concepção estreita relacionada a uma forma de compor o discurso. As relações dialógicas são compreendidas como relações de sentido que ocorrem em um evento de interação social.

Não se pode negar as contribuições de Buber e Bakhtin, para o entendimento das interações humanas tendo como foco o aspecto dialógico e relacional. No entanto, ambos autores não alcançam uma compreensão do diálogo como uma produção subjetiva dos sujeitos envolvidos, ou seja, não compreendem o diálogo como um momento da subjetividade social, em termos de qualidade de processos de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Assim, segundo González Rey (2011a), o diálogo inicia um processo de subjetivação diferenciado,

¹⁶ Buber desenvolveu uma obra cujo pensamento não pode ser delimitado, de maneira precipitada, a nenhuma corrente filosófica de forma estanque. Contudo, é possível perceber algumas relações entre a sua filosofia e a corrente fenomenológica, tendo em vista que sofreu forte influência de pensadores como Feuerbach, Kierkegaard.

¹⁷ A noção de dialogicidade vem sendo trabalhada a partir dos estudos de Bakhtin, em uma perspectiva que aborda temas diversos para o estudo das realidades humanas. É pela linguagem que Bakhtin buscará compreender o sujeito, as relações sujeito/sociedade, a estética e a ética (FARACO, 2009).

capaz de gerar sentidos subjetivos diversos. Em relação a essa concepção, e compreendendo a pesquisa como um espaço de diálogo e comunicação, González Rey (2005a, p. 15) enfatiza:

A pesquisa representa, nas ciências antropológicas, um espaço permanente de comunicação que terá um valor essencial para os processos de produção de sentido dos sujeitos pesquisados nos diferentes momentos de sua participação nesse processo. A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo.

A compreensão da avaliação psicológica como um processo de comunicação, capaz de romper com a lógica estímulo-resposta, poderá proporcionar um espaço em que o aluno consiga se implicar no processo e manifestar a sua emocionalidade. A criança em avaliação se expressará não por uma exigência instrumental externa a ela, mas a partir da sua própria necessidade, que se desenvolverá no próprio espaço de pesquisa. O diálogo será a maneira criativa e produtiva que o pesquisador buscará para se aproximar da criança, construindo uma compreensão que, por não ser uma mera relação mecânica, será sempre uma proposta aberta a negociações e a novas construções.

Para finalizar, destacamos alguns pressupostos que consideramos essenciais para a compreensão da avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem a partir dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa:

- A avaliação psicológica investigativa das dificuldades de aprendizagem é definida como um processo de pesquisa, voltado para a elaboração de um modelo teórico acerca do desenvolvimento da criança;
- A reivindicação epistemológica da significação do singular na avaliação psicológica visa considerar o papel que tanto o investigador quanto o investigado ocupam nesse processo. O processo de avaliação deve representar um momento de engajamento e implicação dos atores envolvidos;
- No que se refere à análise e construção dos casos singulares das crianças investigadas, este nos permitirá compreender e aprofundar no desenvolvimento de cada modelo teórico em construção; e
- A avaliação psicológica como um processo relacional se constitui pela comunicação e, além disso, deve alcançar a criança como em sua singularidade e em seu caráter ativo e criativo.

Esse olhar reorienta e nos obriga a repensar as bases que pautam as intervenções elaboradas por psicólogos escolares no âmbito da avaliação psicológica. Nesse sentido, uma proposta de investigação do desenvolvimento infantil, embasada pela Epistemologia Qualitativa, não mais consiste em determinar o grau de inteligência das crianças, tampouco classificá-las em categorias estanques baseadas em fatores pré-determinados, mas, sim, indagar sobre as peculiaridades envolvidas na situação de aprendizagem, que, por sua vez, a compromete em algum nível. A avaliação psicológica, na perspectiva adotada, não se reduz a uma simples coleta de dados. Ela desempenha um papel na reconstrução da problemática investigada a partir da sua complexidade e está orientada ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o carácter complexo e diferenciado das diferentes configurações subjetivas que caracterizam as dificuldades escolares.

4.3 A NATUREZA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

4.3.1 Objetivo geral

Elaborar um modelo teórico acerca da Avaliação Psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar que avance em uma concepção de avaliação investigativa do processo de desenvolvimento subjetivo da criança, nos diferentes contextos de sua vida e na relação entre os diferentes protagonistas essenciais no processo educativo.

4.3.2 Objetivos específicos

- Explicar a avaliação como um processo construtivo-interpretativo na integração de seus diferentes momentos e recursos usados;
- Fundamentar a avaliação psicológica das queixas escolares como um processo de pesquisa investigativo, gerador de novos saberes, que venha contribuir para as ações da psicologia no contexto escolar;
- Compreender como a aprendizagem encontra-se subjetivamente configurada por crianças que apresentam obstáculos no processo de aprendizagem escolar;

- Compreender os processos da subjetividade social no âmbito escolar que se desdobram na qualidade da integração da criança na escola, além de suas possíveis relações com as dificuldades que fundamentam a queixa escolar.

4.4 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZATIVOS DA PESQUISA

4.4.1 Construção do cenário de pesquisa

A construção do cenário social de pesquisa é uma etapa significativa para o estudo da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005a), sendo de fundamental importância para um fazer científico em uma nova dimensão epistemológica. Nessa perspectiva, o cenário social da pesquisa não é um lugar estático, mas se configura como um espaço de relações (GONZÁLEZ REY, 2014; ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014). Sendo diferente do local da pesquisa, o cenário social da pesquisa é uma construção relacional do pesquisador, um espaço de relações entre sujeitos que integram o espaço a ser pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2014)

A construção do cenário social da pesquisa tem como função principal a elaboração de uma relação pautada pela comunicação entre os participantes e o pesquisador. É importante que os participantes possam ver no pesquisador uma figura que gere confiança e os motivem a participar da pesquisa, em um contexto que se constitui relevante para a vida deles.

O cenário de pesquisa pressupõe a participação ativa do investigador diante das decisões de caráter metodológico, que devem ser assumidas diante das novas necessidades que surgem no curso da investigação. Além disso, o pesquisador deve manter uma postura reflexiva no desenvolvimento das ideias que incorporam a construção teórica que, por sua vez, orientam ações no campo de investigação.

É no interior do campo que se definem os diferentes momentos da pesquisa e constitui-se “uma processualidade impossível de ser controlada por nenhum tipo *a priori*” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 80). Dessa forma, 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 está em constante movimento, organizado mediante relações capazes de envolver emocionalmente aqueles envolvidos no processo. Para uma melhor compreensão:

A constituição desse cenário não é uma etapa fechada, preestabelecida. Mesmo havendo um período inicial no qual as ações devam ser intensificadas, o cenário social da pesquisa permanece em manutenção ao longo de todo processo de investigação. O momento inicial, assim, pode ter implicações em todas as etapas subsequentes e precisa ser compreendido dentro de uma epistemologia de pesquisa que coloca na relação comunicacional entre pesquisador e participantes, a base para a produção da informação necessária na construção do conhecimento (ROSSATO; MARTINS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2014, p. 42).

Assim como aponta Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014), o cenário social da pesquisa se estabelece quando as relações entre pesquisador e participante podem avançar com o intuito de formar um vínculo. Dessa maneira, vai muito além do contexto institucional ou estrutural, mas passa a se estabelecer a partir da qualidade da relação formada entre pesquisador e participante. Além disso, a capacidade do pesquisador de constituir e manter vínculos e saber lidar com os percalços que surgem no decorrer da pesquisa, contribui para a compreensão dos processos e expressões da subjetividade individual e social no contexto da pesquisa.

4.4.2 Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino da SEEDF. É uma instituição pública de Ensino Fundamental, está situada em área especial, no Plano Piloto da cidade de Brasília-DF, e foi inaugurada no dia 27 de abril de 1977, com o fim de atender aos filhos dos funcionários públicos que residiam na mesma quadra, em Brasília. A escolha por essa escola se deu por esta estar localizada nas proximidades de minha residência, facilitando o meu acesso à instituição.

Inicialmente foram realizadas visitas à escola a fim de estabelecer um primeiro contato com a equipe pedagógica, bem como realizar as observações em sala de aula para se definir os possíveis participantes da pesquisa. Na escola, fui recebida pela vice-diretora de forma acolhedora e amigável. No primeiro momento, foi apresentada de forma sucinta a proposta do trabalho e, posteriormente foi marcada uma reunião com a diretora da escola e orientadora educacional, durante o qual o projeto, por solicitação da escola, foi entregue impresso. No encontro realizado, a diretora manifestou muito interesse na proposta a ser desenvolvida e relatou algumas dificuldades encontradas pela comunidade escolar no que se referia ao acompanhamento das crianças que apresentavam obstáculos no processo de aprendizagem.

Diante das dificuldades enfrentadas pela equipe escolar, uma pesquisa que se propunha a investigar alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem pareceu agradar os profissionais ali presentes. No decorrer da dinâmica conversacional, fomos consolidando a importância da pesquisa na escola e discutindo as possibilidades para a efetivação do trabalho. Foram estabelecidas, já no primeiro encontro, possíveis turmas para observações em sala de aula, como também fomos apresentados a alguns professores da escola, pedagoga e psicóloga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a missão estabelecida pela comunidade escolar está fundamentada em proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento lógico-matemático e a sua utilização em diferentes situações do cotidiano, assim como o letramento com o desenvolvimento da autonomia como mecanismo para a construção da cidadania, que gera possibilidade de transformação e emancipação social.

Atualmente, a comunidade escolar é integrada por alunos que em sua maior parte moram em regiões administrativas e no entorno, filhos geralmente de porteiros, diaristas e empregadas domésticas que trabalham na redondeza e, devido ao fato de virem trabalhar nas proximidades da escola, matriculam seus filhos neste estabelecimento de ensino. Em menor parte, estão aqueles que moram nas proximidades e são filhos de servidores públicos, principalmente militares. A escola atende também a alunos beneficiários do programa Bolsa Família e Cartão Material Escolar.

Os alunos não são mais atendidos pela Escola Parque, devido às mudanças implementadas pelo governo na modalidade de atendimento à Educação em Tempo Integral. Tal mudança ocasionou uma reorganização pedagógica, visando à adaptação de todos os profissionais da instituição de ensino. Os profissionais em regência não contam mais com o tempo específico antes destinado ao planejamento coletivo e que acontecia nos dias em que os alunos eram atendidos nas escolas parque. Para planejarem suas atividades pedagógicas, encontravam-se quinzenalmente com colegas do mesmo ano, objetivando manter o elo do trabalho coletivo.

Os alunos são assistidos durante cinco horas na escola, cinco dias por semana, tendo quinze minutos de recreio divididos em dois grupos – no primeiro horário, ficam os alunos do primeiro bloco (primeiro ao terceiro ano) e, no segundo horário, ficam os alunos do segundo bloco (quarto e quinto ano).

No que se refere às questões voltadas ao processo de aprendizagem dos alunos, de acordo com as informações apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a

maioria dos alunos apresenta bom nível de rendimento escolar. Como expresso no PPP, aqueles que manifestam dificuldades no processo de apropriação da leitura e escrita e no desenvolvimento do pensamento lógico-matemático são assistidos pelo professor, com atividades diferenciadas e atendimento individualizado (reforço escolar), para os quarto e quinto anos, além do atendimento realizado com o Projeto Interventivo/Reagrupamento de primeiro aos terceiros anos, que viabilizam o acesso ao conhecimento.

Entre as dificuldades registradas pelo Conselho Escolar, foram citados os diferentes níveis de aprendizagem das crianças dentro de uma mesma turma e o aumento da quantidade de alunos com necessidades especiais¹⁸. Tais defasagens representam um grande desafio para os profissionais de educação, pois requer estratégias diversificadas que concorrem com o tempo, que, muitas vezes, não é suficiente para o desenvolvimento satisfatório das habilidades necessárias ao ano em que o aluno se encontra. Como estratégia interventiva, a escola buscou ajustar os projetos interventivos e reagrupamento¹⁹, com o objetivo de diminuir os índices de alunos com defasagens nas turmas em que se encontram. Dessa forma, os alunos, após serem classificados pelo nível de escrita, por meio do teste da psicogênese, serão agrupados e atendidos pelas professoras da unidade escolar, incluindo coordenadores pedagógicos e equipe de direção, responsável pelo nível em que se encontram. No encerramento dos bimestres, costuma-se aplicar um novo teste da psicogênese, avaliando os avanços e reagrupando de acordo com a necessidade e também de forma contínua por meio de atividades individuais e coletivas. As intervenções pedagógicas deverão contemplar eixos diferenciados da sala de aula, usando a ludicidade como principal recurso, e sempre partirão de um tema e texto relacionados ao conteúdo programático e/ou datas comemorativas do mês em vigência. A direção e SOE, também buscam parcerias com os pais desses alunos, que de acordo com a escola apresentam dificuldades pedagógicas, no intuito de investigá-las e saná-las.

Ajustes nos projetos interventivos e de reagrupamento são realizados na tentativa de resgatar tais dificuldades, assim que elas surjam, buscando, com essa medida, diminuir os índices de alunos com defasagens nas turmas em que se encontram, propiciando, assim, maior interesse e desenvolvimento destes.

¹⁸ Informação extraída do Projeto Político Pedagógico da escola.

¹⁹ O reagrupamento é um princípio do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo (GDF 2012, p 59).

Em 2007, alunos desse estabelecimento de ensino, do primeiro ao terceiro ano, começaram a participar do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), que organiza a vida escolar do educando em ciclos de aprendizagem e tem como objetivo maior a formação integral do estudante autônomo, crítico e solidário (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, 2ª edição, 2012 – Edição Revisada)²⁰.

A escola oferece Ensino Fundamental de nove anos. São 16 turmas, sendo oito no matutino e oito no vespertino, com 349 alunos, nos turnos matutino e vespertino. Há turmas reduzidas em atendimento à legislação que prevê Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais. Dessas turmas, três classes de integração inversa possuem número reduzido de alunos em prol do atendimento aos portadores de necessidades especiais, 13 classes comuns inclusivas, segundo a estratégia de matrícula.

Atualmente, a Escola está organizada da seguinte forma:

Parte Administrativa:

- Sala da Direção;
- Secretaria;
- Sala do SOE/Sala de Recursos;
- Sala dos Professores (com banheiro);
- Sala de Dinamização (depósito de material didático).

Dependências Específicas:

- Laboratório de Informática com uma sala anexa usada pela equipe de apoio à aprendizagem, para atendimento aos alunos e pais, e, ainda, uma divisória para depósito de materiais de festas e eventos;
- Sala de Leitura/Biblioteca;
- Banheiros de funcionários/visitantes;
- 08 (oito) salas de aula com áreas anexas;
- 02 (dois) banheiros para estudantes (masculino e feminino);
- 01 (um) banheiro para portadores de necessidades especiais;

²⁰ O Ciclo de Aprendizagem é uma organização do espaço escolar que visa o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes considerando a lógica do processo”. Este está relacionado com a necessidade de se pensar uma nova concepção de currículo com maior integração e articulação entre as fases do ensino fundamental, com as demais etapas e modalidades da educação básica, possibilitando uma inserção com melhor adequação pedagógica entre eles.

- 01 (um) bebedouro fixo;
- Cantina (com três ambientes e depósito de merenda);
- Sala dos auxiliares da educação (com 02 banheiros, cozinha completa e área de serviço);
- Sala de coordenação com aparelhos de áudio e vídeo, mapoteca, materiais pedagógicos e biblioteca de consulta para o professor;
- Depósito de materiais;
- Pátio interno;
- Pátio externo com parquinho de areia e área para recreação.

As condições da escola, espaço físico das salas de aula e demais dependências, material, iluminação, estética, apresentam-se em bom estado de conservação, com disponibilização dos materiais de consumo e equipamentos em funcionamento, e são mantidas, prioritariamente, com recursos da SEEDF complementados com fundos arrecadados pela escola. A escola possui espaço interno amplo para a circulação dos alunos e banheiros adaptados para pessoas com necessidades especiais.

Nas salas de aula, além das carteiras, há armários para os professores, quadro branco, murais em cortiça, ventiladores, relógio e diversos cartazes para acompanhamento do calendário escolar, bem como cartazes que buscam pontuar o comportamento das crianças. Nos murais, encontravam-se as produções dos alunos relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

4.4.3 Participantes

Após as primeiras observações realizadas em sala de aula, depois de analisarmos a evolução dos alunos em sala, por meio de atividades elaboradas no caderno, conversas com professores e equipe pedagógica, leitura dos relatórios de algumas crianças feitos pelos professores, selecionamos três crianças para participarem da pesquisa. Contudo, por desistência de uma delas, ficamos com apenas duas para o desenvolvimento da pesquisa. A seleção das crianças levou em conta o objetivo de nossa pesquisa, voltado para os processos de avaliação psicológica e investigação das dificuldades de aprendizagem. Os alunos selecionados estavam matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentavam

dificuldades na apropriação de determinados conteúdos escolares, estando “atrasadas” na avaliação de suas respectivas professoras.

Além das crianças selecionadas, contamos com a colaboração em nossa pesquisa de suas professoras, bem como a pedagoga e psicóloga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Dessa forma, como ressalta González Rey (2005a), os participantes selecionados devem constituir uma via essencial para o aprofundamento das informações implicadas no desenvolvimento do modelo teórico em construção. Esses colaboradores 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 levantamento de informações juntamente com as crianças selecionadas. O primeiro contato com as crianças ocorreu em suas respectivas salas de aula e posteriormente foram realizados encontros individuais com cada criança no turno contrário às suas classes.

4.4.4 O contato com as famílias

Depois de selecionadas as crianças colaboradoras da pesquisa, as famílias foram contatadas por um bilhete na agenda escolar solicitando a presença delas na escola para uma reunião. De forma geral, as famílias foram receptivas, manifestando alívio e agradecimento pelo trabalho que seria desenvolvido.

Os encontros com essas famílias ocorreram ao longo de todo trabalho investigativo. Foram realizados alguns encontros formais com o objetivo de levantar informações sobre o desenvolvimento das crianças de uma forma geral, mas a maioria das trocas se deram em momentos em que os familiares iam buscar seus filhos ao término dos encontros realizados no contra turno das aulas, o que, por sua vez, facilitou o acesso a informações importantes referentes ao desenvolvimento dos participantes.

Os momentos de interação com as famílias foram de extrema importância, pois a partir das conversações realizadas foi possível levantar informações sobre atividades desenvolvidas pela criança no ambiente familiar, conhecer as concepções sobre a escolaridade dos filhos e discutir possibilidades de interface com a instituição educacional na expectativa de favorecer o sucesso escolar.

Nome	Descrição
Flora	Criança colaboradora de 8 anos
Gabriel	Criança colaboradora de 8 anos
Mariana	Educadora colaboradora (Professora de Flora)
Thalita	Educadora colaboradora (Professora de Gabriel)
Márcia	Psicóloga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
Soraya	Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
Patrícia	Mãe de Flora

Quadro 1 – De todos os participantes

4.4.5 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos são os meios de produção da informação utilizados no curso da pesquisa. Eles possibilitam a expressão simbólica-emocional dos participantes de forma diferenciada e singular. A partir do referencial da Epistemologia Qualitativa, o instrumento deve ser compreendido como um indutor da expressão do outro, representando uma fonte de informação (GONZÁLEZ REY, 2005a). A articulação entre os diversos instrumentos utilizados gera uma singularidade de informações que se afastam de regras padronizadas de produção de conhecimento.

A partir da tradição empirista e positivista da investigação psicológica, o uso de instrumentos se converteu em um fim em si mesmo, tendo em vista a sua capacidade para produzir resultados passíveis de serem utilizados como entidades objetivas (GONZÁLEZ REY, 1999). Muitos dos instrumentos psicométricos, denominados de testes objetivos, baseiam-se unicamente nas respostas dos participantes sobre as quais se determinam as características psicológicas ou cognitivas deles.

Tendo em vista a opção epistemológica e metodológica adotada nesta pesquisa, o pesquisador está menos preocupado com o acúmulo de dados, pois sua implicação está direcionada para a produção de ideias e explicações que vão ganhando força a partir da articulação dos diversos indicadores levantados no curso da investigação. Dessa forma, os instrumentos passam a ser convertidos em uma fonte de informação sobre objeto em estudo, que só adquire sentido dentro de um conjunto de informações produzidas.

Para González Rey (1999), o instrumento não é uma via geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do que está sendo investigado, mas, sim, uma ferramenta interativa capaz de envolver o participante. O instrumento deve ser compreendido

como um indutor da expressão do outro; sendo assim, este assume uma multiplicidade de usos no curso do processo investigativo.

4.4.5.1 Sistemas conversacionais

Conforme González Rey (2005a), a conversação é um processo que tem por objetivo direcionar o participante da pesquisa a campos significativos de sua experiência pessoal. A partir das expressões verbais dos participantes, é possível uma aproximação das produções de sentidos subjetivos, em relação as suas necessidades, motivos, conflitos e reflexões. Com a conversação, inicia-se um processo de subjetivação diferenciado, capaz de gerar alternativas interpretativas frente aos sentidos subjetivos que emergem no curso do processo investigativo. Além disso, a criação dos espaços de conversação é um processo a ser conduzido de forma ativa pelo pesquisador. As conversações tiveram um espaço relevante na pesquisa e foram importantes os momentos conversacionais com os pais ou responsáveis; os professores e a equipe pedagógica; as crianças selecionadas. Os momentos conversacionais com outros profissionais se mostraram relevantes para a compreensão do desenvolvimento da criança.

4.4.5.2 Momentos de interação individual com a criança

4.4.5.2.1 Instrumentos apoiados em indutores não escritos

a) Elaboração de desenhos:

Com o intuito de explorar o universo infantil, foi utilizado, como recurso investigativo, desenhos elaborados pelas crianças participantes. Tais elaborações foram compreendidas como produções simbólico-emocionais, que não se dissociaram dos artefatos culturais da geração infantil que, por sua vez, sinalizam as condições emocionais, culturais, sociais de vida das crianças selecionadas.

Diante de cada desenho, o pesquisador buscará interpretá-lo como uma expressão singular de cada criança investigada. De acordo com Sarmiento (2011, p. 27), “os desenhos das crianças são atos comunicativos. Isso quer dizer que eles exprimem muito mais do que

meras tentativas de representação de uma realidade exterior”. Além disso, assim como aponta González Rey (2005a), o desenho é uma possibilidade de gerar sentidos subjetivos de forma diferente da palavra e, na presente pesquisa, estará associado a dinâmicas conversacionais sobre o desenho produzido.

O estudo investigativo sobre os desenhos elaborados pelos participantes buscou compreender a emocionalidade da criança pelo seu próprio modo de expressão. A partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa da elaboração gráfica do desenho da criança, pretendeu-se fugir de análises psicologizantes do desenho. Assim, critica-se uma visão largamente predominante nos estudos sobre a infância que tendem a abstrair a criança em categorias ou estágios do desenvolvimento, os quais acabam por ignorar os contextos sociais e de inserção das crianças em seus diversos espaços relacionais.

b) Situações de conflito:

Esse instrumento consiste em um tipo de indutor indireto, amplo e flexível. O instrumento tem por objetivo investigar os sentidos subjetivos dos participantes a partir de situações significativas no contexto escolar e familiar. Trata-se de um instrumento que busca produzir situações em que emergjam sentidos subjetivos, a partir do exercício reflexivo da criança acerca de uma situação de conflito. Foram criadas situações fictícias em que a criança deveria posicionar-se diante de uma determinada situação. Além do posicionamento, a criança indicou que tipo de emocionalidade foi gerada em cada situação.

c) Contação de histórias:

A contação de histórias foi utilizada como um recurso facilitador da expressão subjetiva das crianças no curso do processo investigativo. Entende-se que as histórias como portadoras de significado para uma prática psicopedagógica não restringem o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra.

4.4.5.2 Instrumentos apoiados em indutores escritos

a) Resolução de tarefas relacionadas aos conteúdos escolares:

Para esse instrumento, foram elaboradas atividades de diferentes graus de dificuldades associadas aos processos de compreensão envolvendo a produção da escrita, leitura, compreensão de texto e raciocínio matemático. Com esses instrumentos, pretendeu-se compreender os processos e estratégias utilizadas pela criança nos momentos de produção intelectual. Buscou-se refletir sobre a produção de sentidos subjetivos envolvidos no posicionamento dos participantes ante o processo de aprender.

b) Produção de texto:

As produções de texto permitem a elaboração pessoal e favorecem a produção de indicadores quando articuladas a outros instrumentos. De acordo com González Rey (2005a), as produções de texto têm a vantagem de possuir um caráter aberto, o que permite obter uma informação de caráter singular, portadora de diversos indicadores relevantes. O tema da produção de texto foi definido ao longo das interações entre a pesquisadora e as crianças selecionadas.

c) Complemento de frases:

Utilizei esse instrumento, tal como propõe os autores, 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.

4.4.5.3 Momentos de interação com professores e equipe pedagógica

Os momentos com os professores tiveram por objetivo identificar quais seriam os possíveis participantes da pesquisa, ampliar a problematização referente à queixa escolar,

conhecer o trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades e investigar as ações que já haviam sido realizadas e seus desdobramentos para o processo de ensino aprendizagem. 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. Os momentos de interação ocorreram ao longo da pesquisa, principalmente durante as observações realizadas em sala de aula.

Com os demais profissionais, psicóloga e pedagoga da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem, foram realizados dois encontros com cada profissional. Inicialmente, tínhamos por objetivo compreender como se desenvolvia o trabalho da equipe e quais eram as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que orientavam suas práticas dentro da escola.

4.4.5.4 Momentos de interação com pais ou responsáveis

a) Instrumentos apoiados em indutores não escritos

- **Momentos conversacionais com pais ou responsáveis**

Tendo em vista a importância dos diferentes sistemas relacionais, nos quais as crianças estão inseridas, foram realizados encontros de conversas com pais ou responsáveis pelas crianças. Esses encontros tiveram como objetivo levantar informações sobre a história de vida dos participantes a fim de compreender aspectos importantes do desenvolvimento de cada um, e também investigar qual a percepção que os pais ou responsáveis possuíam sobre o processo de aprendizagem das crianças investigadas. A partir das informações levantadas, construímos indicadores para o levantamento de possíveis hipóteses sobre a configuração subjetiva da aprendizagem de cada participante.

4.4.6 Análise documental

Foi realizada a partir de alguns documentos escritos, que complementaram as informações sobre as crianças colaboradoras. 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; d) Relatório do aluno – realizado pelos professores ao final de cada bimestre e que contém informações sobre o desempenho escolar do aluno em cada bimestre.

5 DESENVOLVIMENTO DOS MODELOS TEÓRICOS

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO

5.1.1 Caso Flora

Flora é uma criança de oito anos. Conforme sua documentação escolar ela ingressou na escola onde a pesquisa foi realizada no ano de 2018 e, na ocasião da pesquisa, cursava o segundo ano do Ensino Fundamental. Reside no Plano Piloto, em uma quadra nas proximidades da escola. **Em seus relatórios escolares, encontramos registros das dificuldades apresentadas por Flora, que se direcionam para questões relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, bem como para a apropriação da linguagem escrita. Esses aspectos foram confirmados em momentos de conversação com a equipe pedagógica, como também por sua mãe.**

A mãe de Flora, aqui chamada de Patrícia, desde o primeiro momento se mostrou receptiva e muito interessada na proposta da pesquisa. Em seu relato, demonstrou preocupação em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem de sua filha e buscou oferecer ajuda à criança para que ela pudesse se desenvolver melhor. Contudo, a mãe enfatizou que, além de Flora, ainda tinha que auxiliar os demais irmãos, que também necessitavam de ajuda.

Na dinâmica conversacional, Patrícia trouxe informações importantes sobre aspectos emocionais e comportamentais da criança, bem como questões relacionadas ao seu histórico de desenvolvimento. De acordo com as suas informações, Flora foi adotada, por ela e seu marido, aos seis anos de idade, juntamente com os seus dois irmãos. O motivo da adoção se deu devido às inúmeras tentativas do casal de ter filhos. Patrícia relatou que realizou diversos tratamentos para fertilização, mas não obteve êxito. Diante desse contexto, optou pela adoção, tendo em vista o desejo do casal em constituir uma família com filhos. A adoção se constitui muito recente, sendo que, no momento da pesquisa, completava-se apenas um ano em que o casal possuía a guarda oficial das crianças.

Flora e seus irmãos passaram por duas instituições de acolhimento²¹ antes de serem adotados. A destituição das crianças da família nuclear se deu por motivos de abandono e negligência por parte da genitora. Após algumas tentativas de reintegração das crianças para a mãe biológica, bem como para a família extensa, as autoridades competentes concluíram que as crianças ficariam mais seguras se fossem encaminhadas para o cadastro de adoção, onde teriam a oportunidade de ter os seus direitos garantidos. Flora é irmã do meio, possui uma irmã mais velha, atualmente com dez anos, e um irmão mais novo, de quatro anos.

A mãe relatou que as crianças apresentavam um bom relacionamento entre si, em que a cumplicidade entre elas se fazia presente em diversos momentos. Patrícia diz não ter havido grandes conflitos no processo de adaptação das crianças ao novo arranjo familiar, e que as dificuldades enfrentadas por ela e seu marido não se diferenciavam dos conflitos normalmente vivenciados por famílias “tradicionais”.

Patrícia manifestou preocupação em oferecer um ambiente favorável de desenvolvimento para as crianças, e a educação dentro de casa seguia os princípios do cristianismo de orientação evangélica. Residem em Brasília há cerca de dois anos, após a transferência do marido, que segue a carreira militar. A família costumava participar de cultos evangélicos semanalmente e buscou inserir as crianças dentro dessa doutrina. No cotidiano da rotina familiar, Patrícia relatou que, no ambiente doméstico, buscava seguir uma educação mais “rígida” e sistemática, designando tarefas para as crianças de acordo com suas faixas etárias (como, por exemplo, arrumar o quarto, lavar os pratos), com o objetivo de estimular a cooperação no contexto familiar e o senso de responsabilidade nas crianças.

No que se refere ao contexto do acolhimento institucional, Patrícia diz não ter muitas informações de como era a vida dos filhos na casa de acolhimento. As crianças não costumavam falar da rotina que tinham antes da adoção, e, em comum acordo, o casal optou, também, por não insistir para que elas ficassem relembando das experiências vivenciadas no abrigo. A mãe apontou que, das poucas informações que obteve, era que os irmãos eram muito unidos e mantinham pouca interação com as demais crianças acolhidas.

Além disso, curiosamente, os irmãos, por algum motivo, desenvolveram uma linguagem própria para se comunicarem, que só era compreendido por eles. Patrícia descreve

²¹ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o acolhimento institucional deve ser de caráter provisório e excepcional; quando não há mais possibilidade nenhuma de reinserção familiar, as crianças devem ser colocadas o mais rápido possível em famílias substitutas.

que esse foi um grande desafio nos primeiros meses de convivência, pois as crianças, a princípio, recusavam conversar fora do sistema de linguagem desenvolvido por elas, em que a irmã mais velha fazia a mediação e as traduções necessárias para que houvesse entendimento na comunicação.

Para Patrícia, a maneira em que se configurou a constituição desse sistema de linguagem próprio foi extremamente prejudicial para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Todos os três irmãos apresentavam problemas significativos de linguagem, sendo encaminhados para o acompanhamento fonoaudiólogo. De acordo com a mãe das crianças, Flora foi a que teve maiores prejuízos no que se refere ao desenvolvimento da linguagem oral, repercutindo nas dificuldades enfrentadas por ela em seu processo de alfabetização, sendo pouco compreendida quando se expressava verbalmente. Patrícia percebe progresso no desenvolvimento dos demais filhos, contudo se diz muito frustrada ao não identificar a mesma evolução em Flora. Na dinâmica conversacional a ela, expõe:

Patrícia: Ela troca o “L”, o “V”, o “R”. Ela retrocede muito, eu percebo que ela evolui, e, de repente, naquele mesmo aspecto que ela evoluiu, ela retrocede tudo. É como se ela desaprendesse na mesma proporção. Isso me faz sofrer, porque às vezes eu fico muito angustiada com isso. Ela está na fono, mas evolui muito pouco. Tudo é muito lento. Além disso, tudo ela puxa pra trás. A língua dela, quando vai falar, ela puxa para trás. Parece uma francesa falando.

Patrícia é pedagoga de formação e lecionou durante muitos anos. Após a mudança para Brasília, bem como a adoção das crianças, optou por ser dona de casa para poder acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos filhos. Suas angústias se alinham às percepções da professora Marina acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento de Flora. Em sala de aula, a menina senta-se em uma carteira, na primeira fileira, próxima à mesa da professora, chamada aqui de Mariana. De acordo com a professora, essa foi uma estratégia utilizada por ela para que pudesse acompanhar mais de perto as dificuldades enfrentadas por Flora no processo de aprendizagem.

Mariana é uma professora bastante organizada e busca seguir de forma sistemática o plano de aula elaborado, apresentado com clareza na condução da rotina em sala de aula. Mostrava-se paciente com as crianças, principalmente no que se refere às orientações necessárias para o bom desenvolvimento dos alunos na realização das atividades propostas. Ela costumava ser rigorosa em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula, e bastante exigente quanto ao cumprimento das tarefas solicitadas.

Em conversa inicial com a professora, esta relatou ter um bom relacionamento com a criança. Mostrava-se preocupada, pois observava que Flora, para além das questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, mantinha um contato restrito com os demais alunos da escola, justificada por uma limitação da criança para desenvolver habilidades de socialização mais ampla. A professora demonstra preocupação com o desenvolvimento integral da criança e acredita nas capacidades de Flora para avançar na aprendizagem.

Ao abordar as características relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, a professora relata que a criança se mostra mais lenta na percepção que os demais alunos da sala de aula. A regente avalia que Flora apresenta dificuldades para memorizar e assimilar as informações que lhe são transmitidas. Além disso, Mariana suspeita que Flora possui dificuldades para localizar, discriminar, reconhecer e compreender o som ouvido, o que significaria lidar com as informações recebidas por meio da audição. A professora acredita que ela seja portadora do Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) e solicitou à mãe que esta buscasse especialista para a verificação de tal limitação. Na fala da professora:

Professora Mariana: É como se a cabecinha dela zerasse a todo tempo. Todo dia é a mesma coisa. Ela não consegue reter as informações. A mãe se queixa da mesma questão em casa. Por isso desconfio que ela deva ter alguma coisa. Alguma coisa que atrapalha ela na hora de processar a informação. Fora isso, ela é ótima!

Em seus questionamentos acerca das dificuldades apresentadas por Flora, tanto a mãe quanto a professora partem de uma compreensão intelectualista do desenvolvimento, desconsiderando a própria história de vida da criança, bem como a maneira com que ela se relaciona com a aprendizagem de uma forma geral. A dimensão da afetividade e os motivos da criança para aprender são negligenciados quando partimos de uma análise puramente cognitiva e acumulativa da aprendizagem, desqualificando as vivências da criança, bem como as experiências que antecedem a sua escolarização formal, ou seja, a pré-história de aprendizagem.

Ao partimos da compreensão de que a aprendizagem se configura como um processo subjetivo na vida da criança se faz necessário investigar as múltiplas relações que interferem na maneira com que a criança se relaciona com o conhecimento. Há que se considerar as dimensões intelectuais e afetivas em uma unidade funcional e os seus desdobramentos para o campo da aprendizagem.

A criança que aprende está envolvida em processos emocionais que não se originam, exclusivamente, em sala de aula. Nesse sentido, a consideração da

subjetividade como dimensão central dos processos educativos tem permitido novas possibilidades interpretativas para a compreensão da aprendizagem escolar como processo complexo de produção de sentidos. Para Mitjás Martínez (2009), pensar na aprendizagem como um processo de produção de sentido subjetivo implica considerar o sujeito que aprende em uma rota singular de sua aprendizagem por meio da emocionalidade gerada nesse processo.

Assim, a partir do que foi exposto, entende-se que será pelo caminho da investigação dos nexos e das relações interfuncionais entre as dimensões intelectuais e afetivas que buscaremos explicar como a aprendizagem escolar se configura subjetivamente em Flora. **Investigar as produções de sentidos subjetivos nos permitirá uma compreensão mais adequada da trama complexa em que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento, levando-se em consideração, que na perspectiva aqui adotada, o processo de aprender encontra-se subjetivamente implicado, nas experiências diversas da história de vida e do momento atual em que o aprendiz se encontra.**

5.1.1.1 Os encontros individuais com Flora: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva

Avançar na compreensão do processo investigativo referente às dificuldades de aprendizagem escolar, tendo como base as contribuições da perspectiva da subjetividade, em sua dimensão cultural-histórica, configura-se como um dos objetivos desta pesquisa. Dessa forma, fizemos o esforço de apresentar as categorias que integram a Teoria da Subjetividade, no sentido de sintetizar processos de natureza simbólico-emocional, que não se relacionam de forma direta com o ambiente externo nem com o cognitivo, mas que se constituem de maneira simultânea no desenvolvimento da aprendizagem.

Em nossos encontros, Flora demonstrava alegria e espontaneidade. Independentemente da atividade proposta, fosse ela um jogo interativo ou uma atividade de caráter escolarizado, sempre se mostrou muito disposta a participar. Demonstrava curiosidade, interesse. Interagia com facilidade. Ela tinha suas preferências. Ler histórias era uma delas. A cada encontro, solicitava um livro diferente para que pudessemos ler. Ficava entretida e concentrada durante a leitura. Os questionamentos eram diversos: eles transitavam desde aspectos relacionados ao desfecho das histórias ou comentários sobre as ilustrações dos livros. Flora trazia muitas

dúvidas em relação ao vocabulário, o que dificultava a sua compreensão e interpretação do texto lido. Contudo, isso não era motivo para desânimo. Diante do obstáculo, ela buscava esclarecer a sua dúvida e logo dizia: “Vamos, tia! Vamos continuar!”.

Os momentos de leitura compartilhada se organizaram em uma atividade prazerosa para a criança, mas que também se configurou em um importante momento de aprendizagem, em que ela pôde entrar em contato com a linguagem dos livros, perceber as convenções que são próprias do universo literário, e que as palavras podem criar mundos imaginários para além do aqui e agora. Além disso, a disposição afetiva de Flora para a prática de leitura se constituiu em uma via de expressão simbólico-emocional. A possibilidade de entrar em contato com diversos livros permitiu a ela momentos ricos, em que pôde manifestar aspectos de sua subjetividade. A literatura ocupou um espaço importante na vida dela, um lugar de subjetivação de si.

Flora pouco falava de questões vinculadas à família atual, bem como de sua trajetória de vida, e dos momentos em que ficou no abrigo. **Com o objetivo de investigar a maneira pela qual ela subjetivava esse aspecto de sua vida, propus que lêssemos *O grande e maravilhoso livro das famílias*²².** O livro, em linguagem simples e com ilustrações divertidas, oferece a oportunidade de explorar o conceito de família e as modificações pelas quais essa instituição tem passado nos últimos tempos. Os diversos modelos de família, apresentados com humor e sensibilidade, estimulam a identificação do leitor com o tema tratado, levando-o a refletir sobre a própria história e os vários tipos de cotidiano existentes, desafiando preconceitos e convidando à discussão.

A partir de uma perspectiva investigativa da subjetividade da criança, consideramos a literatura como um importante indutor de processos de subjetivação que integrarão a configuração subjetiva de Flora acerca de como ela se sente e se percebe no contexto familiar. **Nesse sentido, os questionamentos que surgiram a partir do texto lido, bem como a mudança de postura de Flora, indicam que a família se constitui como um espaço importante de subjetivação na vida dela.** Narrativa e ilustrações, mais do que gerar entretenimento, colocaram-na para pensar, refletir, momento em que emergiram uma série de lembranças, questionamentos e dúvidas. Flora estabeleceu um diálogo subjetivamente

²² Um retrato sensível e humorado de diferentes experiências familiares a partir de elementos concretos e cotidianos, como habitação, moradia, trabalho, alimentação, lazer etc. Os relacionamentos aparecem de modo complexo, com estrutura variada (famílias extensas ou reduzidas, hétero, homo ou monoparentais, biológicas ou adotivas etc.), multiplicidade de sentimentos e estilos de comunicação. Texto e ilustrações em diálogo fecundo enfrentam com humor e criatividade os preconceitos e estereótipos da família como realidade única e imutável.

configurado com a obra lida. Nessa perspectiva, a narrativa selecionada representou um recurso que permitiu à criança expressar-se no contexto de relação que caracterizava a pesquisa. O livro se tornou uma ferramenta interativa, que facilitou a expressão dela diante de uma temática considerada intrigante, abrindo a possibilidade de diálogo.

Ao se deparar com o livro, ela ficou muito animada e expressou com entusiasmo: “Tia, um livro sobre famílias! Que legal!”. Como era de costume, antes de iniciar a leitura foleou cada página, analisou as ilustrações cuidadosamente e deu risadas quando achava uma engraçada. Ao iniciarmos a leitura, ficou concentrada e fazia questionamentos sobre os diversos arranjos familiares que apareciam no livro.

Flora: Tia, o que é ser adotada?

Pesquisadora: Observe a figura, veja se você consegue descobrir.

Flora: Humm. Não sei.

Pesquisadora: Tem certeza? Responde com a primeira coisa que vier à sua cabeça. O que é ser adotada?

(Flora fica pensativa)

Flora: É ser escolhida.

Pesquisadora: Como assim? Explica-me melhor?

Flora: Uai... Você fica esperando até ser escolhido por uma família. A família gosta de você e te escolhe.

O questionamento de Flora me pareceu muito interessante. Sua pergunta em relação à adoção se diferenciava da forma com que ela questionou outros arranjos familiares. Flora parecia, sim, a partir de seus referenciais, ter compreensão do que era ser adotada. Contudo, pude perceber, a partir da maneira com que ela abordou a temática, muito mais que um questionamento sobre adoção; ela queria abrir um espaço de diálogo para abordar esse tema e vislumbrou, naquele momento, uma oportunidade para falar de um assunto que era significativo para ela. A mudança na forma de se expressar era perceptível, passando de uma postura descontraída para uma postura mais formal. Estávamos tratando de um assunto que exigia seriedade, e que, ao mesmo tempo, gerava inquietações na criança. O diálogo seguiu e Flora trouxe outros elementos importantes que configuravam a concepção que ela tinha de ser adotada.

Pesquisadora: Como a família escolhe uma criança?

Flora: Ela escolhe porque você é especial.

Pesquisadora: Então ser adotada é ser especial?

Flora: Sim, tia!

Após a leitura do livro, sugeri a ela que elaborasse um desenho de sua família (figura 1). Flora ficou bastante animada. Sua implicação para desenhar era perceptível. Buscava

explorar todas as possibilidades que lhe foram oferecidas para a elaboração do desenho. Queria utilizar diversas cores, canetinhas, lápis de cor, fazer colagens. Para ela, o desenho deveria abordar com precisão seus sentimentos em relação à família adotiva. **O desenho se configurou como uma produção simbólica-emocional. Formas e conteúdos representaram a expressividade de suas emoções, de sua subjetividade materializada na expressão gráfica dela.**



Figura 1 – Desenho de Flora

A possibilidade de elaborar um desenho de sua família representou um recurso em que Flora pôde, mais uma vez, se envolver emocionalmente no curso do processo investigativo, o que, por sua vez, permitiu a expressão de sentidos subjetivos diversos em relação ao contexto social familiar. O desenho apoiou-se em expressões simbólicas diferenciadas da criança. Em seu desenho, buscou representar a maneira pela qual ela subjetivava o arranjo familiar no qual estava inserida, sendo este composto por pai, mãe e irmãos. **Consideramos que o desenho, conforme organizado por Flora, não se configura como uma mera tentativa de representar a sua realidade familiar; o desenho se constituiu em um ato comunicativo**

em que a criança pôde expressar sentimentos e emoções vinculados à maneira pela qual ela conferia sentido à sua experiência.

Em diálogo estabelecido após a elaboração do desenho, Flora se mostrou ativa durante toda a conversação. Em alguns momentos, demonstrou dificuldades para se expressar, para elaborar o seu pensamento a partir de suas vivências. Contudo, era visível o seu esforço para ser compreendida. **Os instrumentos utilizados, livro e desenho, tornaram-se recursos dialógicos pela constante abertura que proporcionaram para novas reflexões e posicionamentos do pesquisador e da criança investigada.** O diálogo estabelecido após a leitura do livro da família, bem como da elaboração do desenho, possibilitou a continuidade de processos reflexivos, os quais foram amadurecendo no curso do diálogo, tomando forma de expressões que se organizavam na subjetividade da criança.

Pesquisadora: Quem você desenhou? Explica-me um pouquinho o seu desenho.

Flora: Minha família, tia. Meu pai, minha mãe e meus irmãos.

Pesquisadora: Sua família é grande ou pequena?

Flora: Minha família é grande. Tem meus avós. Não deu para desenhar todo mundo, tia. Mas minha família é muito grande! **(Fala com entusiasmo)**

Pesquisadora: Em que tipo de casa vive sua família?

Flora: Moro em um prédio.

Pesquisadora: Você se lembra de como era a sua casa antes de vir morar em Brasília?

Flora: Eu não me lembro. Não lembro nadinha.

Pesquisadora: Como assim você não se lembra?

Flora: Eu já me esqueci de tudo. Lá não era bom.

Pesquisadora: Como não era bom?

Flora: Não tinha amigos. Não tinha família.

Pesquisadora: Mas você morava com seus irmãos. Eles não são sua família?

Flora (fica reflexiva, em silêncio): Sim, mas não é uma família completa.

Pesquisadora: O que é uma família completa?

Flora: Uma família pronta.

Pesquisadora: O que é uma família pronta?

Flora: Uai, tia... Pronta. Com pai e mãe.

Pesquisadora: O que mudou depois que você foi adotada?

Flora: Muita coisa! Ter família é ter muito amor, carinho e comida.

A partir do referencial adotado, os instrumentos utilizados formam um sistema do qual uns se relacionam com outros e compõem um conjunto específico de informações. Dessa forma, os instrumentos não representam uma via de resultados, mas sim de informações que se desdobram em hipóteses no decorrer do processo investigativo, caracterizando o aspecto construtivo-interpretativo da pesquisa. No instrumento de completamento de frases, Flora também pôde expressar sentimentos vinculados à sua família adotiva.

Minha casa seria melhor se... – tivesse dois bebês

Às vezes eu acordo no meio da noite... – eu tenho um pesadelo. Sonho com a Terra

<p>Eu tenho medo de... – ficar sozinha, ficar sem família</p> <p>Quando eu for adulta, gostaria de... – ter uma família grande</p> <p>Uma coisa que me deixa preocupada... – ficar sem família</p> <p>O que eu precisava da minha mãe e não tenho... – mais amor e carinho</p> <p>O que eu não gosto da minha família... – nada</p> <p>O que eu mais gosto na minha família... – carinho</p>
--

Quadro 2 – Completamento de frases

A partir dos instrumentos utilizados, podemos perceber que a família se configura como um aspecto importante na vida de Flora, que toma formas variadas e complexas no curso de seu desenvolvimento subjetivo. O processo de adoção, bem como a experiência de estar vinculada a um núcleo familiar, é vivenciado por ela a partir de produções subjetivas muito singulares. Flora não apresenta um entendimento muito elaborado do que é ser adotada, ou seja, como se organiza um processo de adoção em sua complexidade. A compreensão de Flora está atravessada por sentimentos e sensações subjetivados, que, por sua vez, expressam suas necessidades. Para ela, ser adotada é ser “escolhida”, é ser especial para alguém, ser especial para uma família.

O caráter construtivo-interpretativo da produção de conhecimento tem por objetivo compreender os processos de subjetivação que emergem no curso da investigação. **Dizer que a família ocupa um lugar significativo na vida de Flora não é suficiente para entendermos em profundidade como ela organiza subjetivamente a família e a experiência da adoção.** A subjetividade não aparece de forma direta nas expressões da criança. Investigá-la requer o desenvolvimento de um modelo teórico que ganhará legitimidade pela capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significação, que são gerados por via indireta pelo pesquisador.

Flora desenvolve uma representação de família que aponta para um tipo de configuração subjetiva baseada em aspectos daquilo que é denominado de família “tradicional”, ou seja, formada pelo pai e mãe, unidos por matrimônio ou união de fato, e por um ou mais filhos, compondo uma família nuclear. Tal representação ficou evidente nos diversos recursos utilizados em que Flora pôde se expressar. No trecho da conversação que se seguiu após a elaboração de seu desenho, podemos compreender a maneira com que a família é subjetivamente configurada por ela:

Pesquisadora: Mas você morava com seus irmãos. Eles não são sua família?

Flora: Sim, mas não é uma família completa.

Pesquisadora: O que é uma família completa?

Flora: Uma família pronta.

Pesquisadora: O que é uma família pronta?

Flora: Uai, tia... Pronta. Com pai e mãe.

Flora não concebe uma família que esteja fora dos padrões tradicionais. Isso se manifestou em seu desenho, bem como no diálogo estabelecido com a criança quando ela se refere aos irmãos. Em dois indutores do instrumento de completamento de frases, Flora expressou mais uma vez a necessidade de ter uma família nos moldes tradicionais.

<p>Minha casa seria melhor se... – tivessem dois bebês Quando eu for adulta, gostaria de... – ter uma família grande</p>

Quadro 3 - Completamento de frases

Para Flora, a família ideal seria aquela composta por todos os seus membros. Além disso, a família representa um espaço de proteção, cuidado, provedora de bem-estar em que a transmissão de afeto se constitui como algo preponderante para ela. Na dinâmica de conversação, ela revela a necessidade que tem de ser reconhecida, acolhida e amada:

Pesquisadora: Como a família escolhe uma criança?

Flora: Ela escolhe porque você é especial.

Pesquisadora: Então ser adotada é ser especial?

Flora: Sim, tia!

Flora subjetiva o espaço familiar como um ambiente capaz de suprir as suas necessidades básicas como moradia, alimentação e afeto:

Pesquisadora: O que mudou depois que você foi adotada?

Flora: Muita coisa! Ter família é ter muito amor, carinho e comida.

A criança que passou por um contexto de acolhimento institucional geralmente carrega consigo as marcas do abandono, rejeição e da violência causados pelos seus pais ou responsáveis. Por conta do seu contexto, Flora ainda demonstra insegurança, medos e temores diante da possibilidade de dissolução de sua nova família, bem como de voltar a morar no abrigo. **As produções de sentido de Flora se direcionam para uma insegurança em relação à qualidade dos afetos que são direcionados a ela, evidenciando a necessidade dela em ser cuidada e amada por seus familiares.** Essa compreensão se manifestou no instrumento de completar frases em que Flora expressou o medo sentido diante da possibilidade de ficar sem uma família.

<p>O que eu precisava da minha mãe e não tenho... – mais amor e carinho</p>
--

O que eu mais gosto na minha família... – carinho
Eu tenho medo de... – ficar sozinha, ficar sem família
Uma coisa que me deixa preocupada... – ficar sem família

Quadro 4 – Completamento de frases

O acolhimento institucional, muitas vezes, torna-se a melhor opção para a criança que vem de uma história de privação de direitos em seu espaço de convivência familiar. O processo de adoção gera expectativas diversas em todos os envolvidos. **Interpreta-se que, no caso de Flora, o fato de ter sido adotada, juntamente com seus irmãos, não lhe garante a tranquilidade e a estabilidade emocional em relação à manutenção da sua nova organização familiar. Os sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de medo e insegurança aparecem no instrumento de completar frases.**

Às vezes eu acordo no meio da noite... – eu tenho um pesadelo. Sonho com a Terra
Uma coisa que não gostaria... – voltar para a Terra

Quadro 5 – Completamento de frases

A partir dos indutores apresentados, percebe-se que, mesmo estando integrada a uma família, Flora vivencia sentimentos de insegurança e temor, principalmente no que se refere à conservação dos vínculos afetivos estabelecidos. A criança sente muito receio de perder a estabilidade emocional e a segurança que a família proporciona a ela. Além disso, as experiências vivenciadas na casa de acolhimento, Terra²³, são geradoras de ansiedade, caindo em um esquecimento intencional por parte da criança.

Flora sente dificuldades em relatar experiências mínimas vividas no abrigo:

Pesquisadora: Você se lembra de como era a sua casa antes de vir morar em Brasília?

Flora: Eu não me lembro. Não lembro nadinha.

Pesquisadora: Como assim você não se lembra?

Flora: Eu já me esqueci de tudo. Lá não era bom.

Em diversos momentos em que buscava abordar minimamente com Flora as experiências que antecederiam a adoção, ela desconversava, mudava de assunto. Dessa forma, foi possível perceber que aquela temática gerava sentimentos desagradáveis e que não deveriam ser lembrados. Em contrapartida, falar da nova família era motivo de alegria para criança. Flora adorava desenhar sua família. Muitos foram os desenhos elaborados por ela,

²³ De acordo com a mãe de Flora, o abrigo no qual as crianças encontravam-se acolhidas se chama Terra.

nos quais agia com criatividade, demonstrava alegria e satisfação em relação ao seu ambiente familiar. Na figura 2, ela representa sua família atual em sua primeira festa de aniversário pós-adoção.

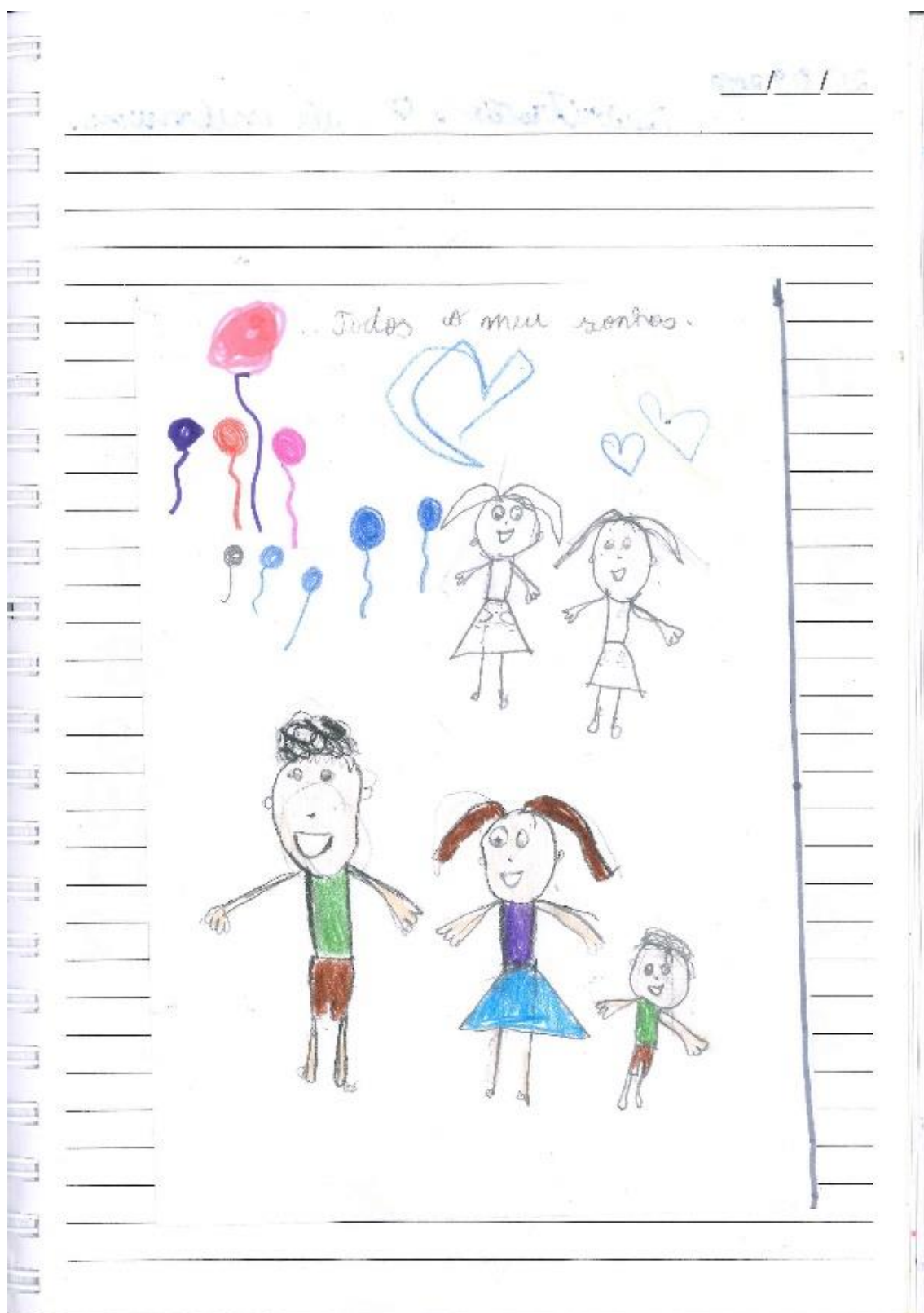


Figura 2 – Desenho de Flora

Os sentidos subjetivos produzidos por Flora direcionados aos sentimentos de insegurança, medo e instabilidade afetiva pareciam se desdobrar para o campo educacional, interferindo em sua capacidade de se relacionar de forma mais efetiva com os seus pares, bem como com as situações de aprendizagem, a escola representa um universo novo e desconhecido, no qual, Flora precisava se adaptar às novas experiências que a escola proporcionava. Os sentidos subjetivos representam a categoria ontológica que nos permite analisar de forma diferenciada os diversos processos psicológicos que emergem nos diferentes contextos da vida humana. Esses sentidos subjetivos se manifestam a partir dos contextos vividos pela criança e são produzidos em zonas distintas de sua experiência, sendo inseparáveis da organização subjetiva de Flora, que, por sua vez, perpassam de várias formas os diferentes espaços de sua vida em que ocorrem os processos de subjetivação.

A subjetividade, como categoria teórica, tem representado uma opção de significar determinados processos de uma qualidade particular, em que a definição se expressa a partir da qualidade do sujeito que os produz. Essa qualidade não se define em uma perspectiva racionalizada, mas, sim, por uma expressão simbólica emocional, que caracterizará a produção psíquica nos diferentes espaços sociais da vida humana. **Dessa forma, defendemos que o processo de investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem, a partir de uma perspectiva da subjetividade, em sua dimensão cultural-histórica, conforme proposta por González Rey, somente pode ser estudada a partir de um olhar construtivo-interpretativo, que assume o singular como uma instância de caráter diferenciado dos processos de subjetivação.**

A singularidade ganha significação no modelo teórico em desenvolvimento que caracterizará um estudo de caso. A dimensão investigativa e avaliativa das dificuldades de aprendizagem, na perspectiva aqui adotada, assume um caráter altamente singularizado, tendo em vista que as produções de sentidos subjetivos implicadas na aprendizagem são singulares, dando-se ênfase à criança e não a suas dificuldades.

5.1.1.2 Compreendendo a linguagem oral como um processo subjetivamente configurado

Considera-se que a linguagem assume diversas funções no âmbito do desenvolvimento humano. Esta se organiza como um sistema complexo de símbolos e regras que nos permite a

comunicação. Nossas interações sociais baseiam-se na linguagem, a partir de sua função comunicativa, sendo que o domínio desta se torna fundamental nos ambientes de escolarização. Em uma perspectiva cultural-histórica, entende-se que a linguagem, a partir da sua dimensão simbólica, assume um papel importante na representação do social na constituição do humano. Como já foi expresso por Vygotsky, a linguagem se configura como uma categoria central para o entendimento da vida psíquica, orientando a inserção do sujeito na cultura.

Na infância, a linguagem representa a linha central do desenvolvimento da criança, pois a ampliação da consciência se move em um plano imbuído do sentido da palavra. A criança, em paralelo à compreensão verbal de suas ações e à comunicação com os outros, desenvolve uma série de habilidades que lhe permitirá atuar no ambiente com mais autonomia. A linguagem permite a comunicação interpessoal, como também o ato de relacionar-se com atos de pensamento, capazes de regular as ações da criança nos espaços em que ela transita. Dessa forma, o exercício da comunicação permite à criança organizar a sua linguagem e constituir-se subjetivamente a partir da relação com o outro, ampliando seu intercâmbio social, bem como sua capacidade para operar no ambiente. **No caso apresentado, discutiremos como a linguagem e os processos de comunicação encontram-se configurados em Flora, a partir da produção de sentidos subjetivos diversos, que, por sua vez, organizavam suas experiências no espaço escolar.**

Inicialmente, as atividades eram desenvolvidas, juntamente, com Magali, uma colega de sala, que também apresentava dificuldades no processo de aprendizagem. Contudo, por uma impossibilidade de conciliação dos horários, os encontros passaram a ocorrer individualmente. Magali e Flora frequentavam a mesma classe escolar; entretanto, a partir das observações realizadas em sala de aula, não mantinham uma relação de proximidade. Sentavam-se nas extremidades da sala. Magali na última fileira, encostada à porta, enquanto Flora estava posicionada em frente à mesa da professora.

No primeiro encontro, as meninas ficaram surpresas e, ao se perceberem, demonstraram timidez; escondiam-se atrás de suas mães. No caminho para biblioteca, Magali e Flora buscaram conversar minimamente sobre assuntos relacionados ao cotidiano escolar. Flora apresentou um nível de timidez maior, e suas respostas eram monossilábicas; mal conseguíamos escutar a sua voz.

O início da sessão de trabalho se deu com um jogo da memória com objetivo de construir um vínculo com as crianças. Elas demonstraram animação. No decorrer do jogo,

Flora comemorava cada acerto, batia palmas. O entusiasmo dela era perceptível em suas expressões faciais. Contudo, a criança evitava estabelecer uma comunicação verbalizada. Mantinha o diálogo monossilábico, expressando retraimento. Encolhia-se na cadeira e ficava alheia durante as conversações. Magali, em contrapartida, era bastante comunicativa, tecendo comentários durante as partidas. Ao finalizarmos o jogo, Magali olhou para os livros que estavam nas estantes da biblioteca e perguntou se podia iniciar uma leitura.

Nessa ocasião, durante a leitura da colega, Flora apenas observava. Questionou sobre o horário e disse estar com saudades dos irmãos. Indago se ela sabe ler. Flora apenas afirma com a cabeça. Em seguida, pergunto se gostaria de ler um livro com Magali. Novamente, apenas nega com a cabeça. Flora se encolhe; o desânimo fica perceptível em suas expressões. A criança se distrai com o mural pregado na parede da sala. Seu olhar fica distante e direciona-se para a porta da sala, mantendo-se completamente alheia à leitura da colega.

A partir da descrição apresentada, construímos um indicador que aponta para o desconforto sentido por Flora diante de situações que exijam a utilização de sua linguagem oral, causando constrangimento e possíveis sentimentos de inadequação. Nessa circunstância, ela se encolhia e não se manifestava. Avançar no processo investigativo das dificuldades enfrentadas por Flora, no contexto da alfabetização, requeria, necessariamente, um olhar para a compreensão da complexidade da aprendizagem como processo subjetivo. Nessa perspectiva, torna-se possível entender a diversidade de processos que configuram uma determinada dificuldade, que, por sua vez, se expressará no espaço educativo. A Teoria da Subjetividade, por meio de suas categorias, permite integrar a pluralidade de processos subjetivos vinculados à história e ao momento atual da criança, processos que são inseparáveis do posicionamento de Flora diante da situação de aprendizagem.

Tendo em vista a necessidade de mudança de horário das sessões, os encontros que se seguiram passaram a ser realizados individualmente. Na semana seguinte, Flora, ao chegar à escola, indagou sobre a ausência da colega. Expliquei a ela da necessidade de mudança de horário e que, a partir de então, nossos encontros seriam sem a presença de Magali. Flora manifestou certo descontentamento, mas não teceu nenhum comentário acerca da falta da colega. Ao chegarmos à biblioteca, questionou sobre quais atividades iríamos realizar.

Flora: Tia, o que nós vamos fazer hoje?

Pesquisadora: O que você gostaria de fazer?

Flora (responde com espontaneidade): Quero jogar aquele jogo que jogamos com a Magali. Depois quero ler um livro com a senhora.

Atendendo ao pedido da criança, iniciamos nossa atividade com o jogo da memória. Flora, novamente, expressou alegria, entusiasmo e espírito competitivo durante as partidas. No decorrer do jogo, ela ia se soltando cada vez mais e trazia questionamentos sobre os nossos encontros. Era evidente as dificuldades de Flora no que referia à qualidade da expressão oral. Sua fala apresentava trocas e omissões. Além disso, a falta de vocabulários diversos impedia com que ela se expressasse com maior desenvoltura no curso da comunicação. O esforço e o desejo de se comunicar eram notáveis. Contudo, em muitos momentos em que não conseguia se expressar conforme gostaria, ela dizia: “deixa pra lá”. Ao insistir, novamente respondia: “Isso não é importante”. **O movimento entre o desejo de se comunicar e a esquivia diante de algumas situações comunicativas nas quais Flora não conseguia se expressar se fazia presente em diversas atividades.**

Durante as rodadas do jogo da memória, ela demonstrou atenção, concentração e boa percepção para memorizar as peças. Não se entristecia quando perdia; pelo contrário, manifestava muita empatia quando eu acertava, falando: “muito bem, tia”. Ao finalizarmos a partida, Flora solicitou que lêssemos juntas uma história. Foram disponibilizados livros aleatórios para que ela pudesse escolher. A história selecionada por ela foi *Teresinha e Gabriela*, de Ruth Rocha²⁴. Pode-se perceber que, a princípio, Flora escolheu o livro pela ilustração da capa em detrimento do conteúdo. Ao folhear o livro, que continha outras histórias, ela demonstrou um duplo interesse que se direcionava para o título da história, bem como para as ilustrações referentes a ela.

Flora: Tia, agora é hora da história.

Pesquisadora: Hoje eu trouxe muitos livros. Você quer escolher?

Flora: Sim! **(Demonstra curiosidade em relação às obras disponibilizadas)**

Pesquisadora: Você já escolheu?

Flora: Eu quero esse! Esse parece ser legal.

Pesquisadora: Esse é ótimo!

Flora: Tia, nós vamos fazer assim: A senhora lê uma página e eu leio a outra.

Pesquisadora: Combinado!

Para além dos aspectos relacionados à leitura, a história de Ruth Rocha despertou sentimentos diversos em Flora, que se direcionavam para afetos vinculados à necessidade da criança em desenvolver vínculos de amizade no ambiente escolar. A criança se mostrou bastante curiosa em relação à história selecionada por ela. Ao ler o título, surge o primeiro questionamento dela: “Tia, será que elas são amigas?”. “Teresinha e

²⁴ A história *Teresinha e Gabriela* foi lançada em 1976, pela editora Salamandra/SP, sendo a segunda de três histórias publicadas no livro: *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*.

Gabriela” é uma história escrita por Ruth Rocha e narra a história de uma menina que se chamava Gabriela, com quem, em sua escola, todas as crianças queriam brincar, até que, um dia, uma menina chamada Teresinha mudou-se para a sua rua. Teresinha era completamente diferente de Gabriela. Ela era bonitinha, arrumadinha, usava vestido e era estudiosa, enquanto Gabriela usava rabo de cavalo no cabelo, era muito sapeca, sabia pular cordas e vestia calças compridas. Gabriela começou a ter ciúmes de Teresinha, pois todos seus amigos só falavam dela. Por esse motivo, Gabriela menosprezava Teresinha antes mesmo de conhecê-la, pois essa só queria estudar, nem sabia correr e não sujava o vestido.

A cada página lida, Flora demonstrava especial atenção, buscava tecer comentários sobre as ilustrações e estabelecia relações com as partes lidas do texto, demonstrando boa capacidade de compreensão e interpretação. Não expressou constrangimentos em relação às suas dificuldades, era questionadora e perguntava o significado das palavras que desconhecia: “Tia, o que é serelepe?”, “Tia, o que é modificar?”. Mostrava-se ativa durante a leitura e as dificuldades não a impediam de prosseguir.

Suas reflexões estavam direcionadas para a qualidade da relação estabelecida entre as duas personagens da história. Ficava pensativa e questionava: “Tia, por que elas não são amigas?”, “Tia, por que Gabriela não quer brincar com Teresinha?”, “Tia, você acha que eu pareço com Teresinha, ou com Gabriela?”. As inquietações eram muitas. Ao finalizarmos a história, a criança estava pensativa, olhava novamente cada ilustração do livro, mas não apresentava comentários. Após a leitura, iniciamos um diálogo que tinha por objetivo investigar quais eram suas impressões sobre o livro.

Pesquisadora: Você gostou do livro?

(Flora ficou em silêncio por alguns instantes, em seguida respondeu de forma súbita).

Flora: Eu adorei esse livro, Tia!

Pesquisadora: Qual foi a parte que você mais gostou?

Flora (responde com um sorriso no rosto): É claro que eu gostei mais do final do livro. Elas ficam amigas.

Pesquisadora: O que você achou delas terem ficado amigas?

Flora: Uai! Eu gostei, é bom ter amigos.

Pesquisadora: Você tem muitos amigos?

Flora: A Magali tem.

Pesquisadora: E você? Tem muitos amigos?

Flora: Não muitos. **(Flora fica pensativa)**

Flora se agarra ao livro e pergunta se pode levá-lo para a casa. Explico a ela que, em outro momento, emprestaria o livro, pois teria que usá-lo com outra criança. Em seguida, Patrícia chega para buscar a filha. A criança corre para os braços da mãe, eufórica com o livro

na mão, e começa a relatar a história que havia lido. Patrícia, na semana seguinte, relatou que Flora passou dias falando da história, que as duas foram para a Internet pesquisar sobre o livro. Segundo a mãe, a criança fazia comentários sobre a amizade de Terezinha e Gabriela, que as duas eram diferentes, mas que, mesmo assim, se tornaram amigas. De acordo com Patrícia, Flora tinha mais identificação com a personagem Gabriela e dizia se parecer fisicamente com ela. s

A história de Teresinha e Gabriela se configurou em um importante indutor da expressão emocional da criança, que indicou a produção de sentidos subjetivos vinculados à vontade de Flora em estabelecer relações afetivas de amizade no espaço da escola. Após a leitura do livro, ela questionava constantemente o fato de Magali não estar mais presente. Mesmo com as explicações dadas a ela, não hesitava em indagar acerca da ausência da colega. Suspeita-se que a possibilidade de desenvolver um vínculo de amizade com outra criança em um ambiente mais reservado era algo a ser buscado por ela. A criança passou a relatar com detalhes os comportamentos de Magali em sala de aula. Relata, além disso, que passaram a desenvolver algumas atividades juntas. **Magali havia se tornado uma referência de amizade para Flora, que se expressou em diferentes instrumentos.** Flora chegou a elaborar desenhos que expressavam o seu desejo de estar junto com Magali.

A pessoa mais mentirosa... – a Magali

A pessoa que eu convidaria para brincar em minha casa... – a Magali

A pessoa que tem mais chances de soltar um pum e botar a culpa em outra pessoa... – a Magali

A pessoa que tem mais chances de pegar algo emprestado e não devolver... – a Magali

A pessoa que gostaria de fazer a tarefa de casa junto... – a Magali

Quadro 6 – Completamento de frases



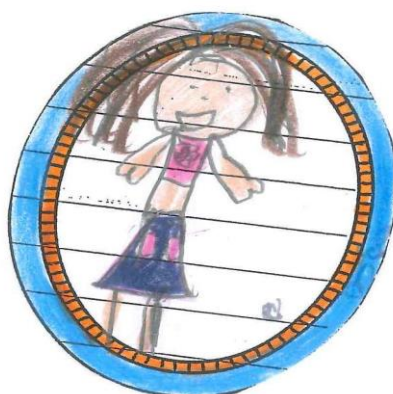


Figura 3 – Desenho de Flora

A história de Teresinha e Gabriela foi escolhida de forma aleatória por parte de Flora. Contudo, não era possível prever os desdobramentos que essa narrativa poderia causar em termos de processos de subjetivação em seu desenvolvimento emocional. Uma história pode funcionar como um “ingresso” para o universo subjetivo da criança. Ela ouve com atenção, pois se identifica com o conteúdo. A história falava de questões que se aproximavam das dificuldades da criança em desenvolver um vínculo mais próximo com seus colegas. Fala dentro do domínio da imaginação e da fantasia, e não dentro do domínio da cognição.

Flora desenvolveu sentimentos de empatia com as personagens do texto, principalmente por Gabriela. Os elementos da obra, texto e ilustrações suscitaram sua expressão emocional. A narrativa captura as qualidades dos acontecimentos que se desdobram na produção de sentidos subjetivos diversos que não são vivenciados de forma consciente pela criança. **As tensões e dificuldades para desenvolver habilidades de socialização mais ampla tomam forma no universo subjetivo de Flora, em que ela pôde entrar em contato com sentimentos próprios oriundos de suas experiências fora e dentro da escola.** A partir da história de Teresinha e Gabriela, Flora timidamente busca dialogar sobre suas experiências no cotidiano escolar que se relacionam com as dificuldades para desenvolver amizades.

Flora: Tia, eu acho que as meninas não querem ser minhas amigas.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Flora: Não sei... Elas não conversam comigo.

Pesquisadora: Você já tentou conversar com elas?

Flora: Um pouco.

Pesquisadora: Mas um pouco é muito pouco para vocês se tornarem amigas, não acha?

Flora: Sim.

Pesquisadora: Então, por que você acha que elas não conversam com você?

Flora: Porque ninguém entende o que eu falo.

No instrumento apresentado abaixo (quadro 8), Flora expressa de maneira mais consciente sentimentos relacionados à sua necessidade de desenvolver vínculos de amizade. **É interessante observar, no indutor utilizado, que as dificuldades enfrentadas por ela não estão dissociadas da vergonha sentida por não ter uma expressão oral considerada apropriada para o ambiente escolar. Flora manifesta sentimentos de inadequação e sente-se constrangida por sua fala, bem como por ter morado em uma instituição de acolhimento.**

Eu sou... – bonita.

Para ser meu amigo... – é preciso paciência, sou um pouco difícil para brincar. É difícil arrumar amigo.

Tenho vergonha... – de falar, de fazer amigos, algumas vezes eles não querem.

Às vezes fico mal-humorada... – porque minha irmã não quer ser minha amiga.

Às vezes me acho diferente... – porque falo esquisito, por que eu vim da Terra.

Tenho dificuldade... – para falar.

Quadro 7 – Completamento de frases

Nas observações realizadas no cotidiano da escola, sala de aula, recreio e em outros momentos de interação coletiva, foi possível perceber o retraimento de Flora em relação aos colegas. Ela evitava se aproximar das demais crianças, interagia pouco em sala de aula, costumava ficar sozinha no recreio, olhando para os murais da escola. Por muitas ocasiões, preferia ficar em sala de aula a ir para o recreio. Em um desses momentos, ela relata:

Pesquisadora: Por que você está sozinha?

Flora: Estou estudando.

Pesquisadora: Você não quer ir para o recreio brincar com as outras crianças?

Flora: Elas já estão brincando.

Pesquisadora: Você não quer ir brincar com elas?

Flora: Não sei. Eu fico sozinha.

Pesquisadora: Você prefere ficar sozinha?

Flora: Não.

Pesquisadora: Por que você não se convida para brincar com as meninas?

Flora: Elas não vão querer brincar comigo. Sou nova na escola.

A partir do conjunto articulado das informações apresentadas, consideramos que a emocionalidade expressada por Flora indica uma produção de sentidos subjetivos que se direcionam para sentimentos de vergonha e inadequação no ambiente escolar.

Possivelmente, podemos construir a hipótese de que Flora mantinha um comportamento de evitar os vínculos interpessoais, com medo de ser rejeitada por sua fala, que também se associava a uma falta de repertórios que possibilitasse a ela se aproximar das outras crianças. Nesse sentido, temos que levar em consideração em nossa análise, também, as experiências vividas por ela no contexto do acolhimento institucional. Como foi mencionado em momento de conversação com a mãe, Flora mantinha poucos relacionamentos no abrigo, restringindo seu espaço de convivência à relação com os irmãos.

Flora preferia não buscar amizades, pois a frustração sentida por ela ao não ser reconhecida e acolhida pelas outras crianças a impedia de se aproximar. **Apresentamos como hipótese interpretativa que a criança antecipava a situação de fracasso nas relações com os seus pares, comprometendo ainda mais a possibilidade de se inserir em um grupo de amigos. Isso se manifestou no diálogo estabelecido com ela, em que expressa receio em se aproximar das colegas: “Pesquisadora: Por que você não se convida para brincar com as meninas? Flora: Elas não vão querer brincar comigo. Sou nova na escola”.**

É importante destacar que tais produções assumem um papel importante no processo de aprendizagem escolar. A posição social ocupada por ela no coletivo das demais crianças nos permite compreender alguns dos processos de subjetivação envolvidos na aprendizagem, como, por exemplo, os desdobramentos subjetivos a partir da maneira pela qual Flora configura o seu lugar social no grupo de colegas, aspecto que de modo geral não se organiza como objeto de atenção no contexto educacional.

Em desenho produzido (figura 4), novamente ela expressa seus sentimentos em relação ao desejo de desenvolver laços de amizade e ao temor de ser rejeitada pelas colegas. O desenho produzido reforça a hipótese anteriormente levantada, em que ela representa o receio em se aproximar de outras crianças.



Figura 4 – Desenho de Flora

Flora era bastante criativa e perfeccionista em suas produções, gostava de desenhar, usar cores, cortar e colar. Ao desenhar, ela se mostra, permite ser conhecida. No ato de desenhar, novamente, expressa seus desejos, medos e necessidades, no que se refere ao desenvolvimento das relações interpessoais. Suas dificuldades emergem no curso do desenho e são nomeadas por ela. Surgem também as soluções. Flora busca dar sentido à sua experiência. Assim como no texto de Ruth Rocha, a criança apresenta um desfecho satisfatório às suas necessidades. Finaliza o desenho com uma imagem dela brincando no recreio com as colegas da escola. O desenho elaborado expressa a sua subjetividade, dúvidas, ansiedades, imaginação e fantasia.

Flora se mostrou implicada no desenvolvimento da leitura do texto, aventurou-se no universo da narrativa escolhida por ela, criou expectativas em relação à qualidade da relação entre as personagens, suas necessidades e desejos emergiram no curso da leitura. Considera-se que a aprendizagem escolar não se encontra separada dos desejos e motivos das crianças que aprendem. Dessa forma, entendemos que os processos de apropriação da linguagem não podem ser compreendidos somente a partir de uma perspectiva assimilativa, mas como um processo de produção subjetiva que se configura ao longo da aprendizagem. **No caso de Flora, os obstáculos vivenciados por ela no campo da oralidade se desdobram para o contexto educacional tendo forte impacto, no lugar social em que ela ocupava.** Flora em sala de aula se mantinha tímida e retraída, não buscava participar das atividades que envolvessem uma maior exposição perante o grupo. A turma, de uma forma geral, era bastante participativa e Flora ficava acuada diante dos colegas. A professora, por sua vez, não buscava instigar seu envolvimento nas atividades.

É importante destacar que as dificuldades vivenciadas por ela no ambiente da escola não se dissociam de suas experiências anteriores, relacionadas ao contexto do acolhimento institucional. Os obstáculos vividos por Flora não se reduzem apenas à dificuldade de desenvolver uma expressão oral mais adequada ao ambiente escolarizado. Muitas podem ser as hipóteses levantadas em relação à sua condição social e afetiva no ambiente do abrigo. Contudo, a falta de informações referentes às suas vivências nesse espaço não nos permite afirmar o real impacto dessas experiências em seu processo de subjetivação. **Entretanto, supõe-se que a carência de vínculos afetivos necessários para um desenvolvimento favorável pode, também, ter afetado de forma negativa o seu desenvolvimento e sua capacidade de estabelecer vínculos afetivos permanentes, o que teria repercussão nas relações futuras.** Dependendo da forma em que o ambiente institucional se encontra

organizado, este não se torna propício ao desenvolvimento integral da criança, que passa a ser cuidada por pessoas que, muitas vezes, não possuem afinidade com as necessidades singulares de cada criança acolhida.

O ambiente do abrigo parecia ser considerado aversivo por Flora, limitando a possibilidade dela de desenvolver relações amplas e diversificadas, restringindo-a ao convívio com os irmãos. **A precariedade do ambiente institucional, associado à carência de estimulação de vínculos afetivos e atenção emocional necessária pode ter gerado impactos que afetaram em seu desenvolvimento global, restringindo futuros relacionamentos sociais mais efetivos.**

Destaca-se que as experiências vividas por Flora no contexto de abrigamento não se configuram como experiências objetivas que determinaram o seu desenvolvimento, o que nos leva a considerar o valor dos processos subjetivos na produção dessas experiências. Enfatizamos, o papel gerador das próprias experiências subjetivas, que por sua vez, não se definem a partir de uma perspectiva linear, por nenhum tipo de influência externa, mas que são subjetivamente configuradas pela criança a partir das experiências vividas.

Tomar o conceito de subjetividade como recurso teórico no processo de investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem nos permite compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em sua processualidade, que não é intrapsíquica, mas integra a ação e os diferentes sistemas de relação da criança, assim como a organização da vida social. O conceito de subjetividade social nos ajuda a pensar a complexidade das relações interpessoais em sala de aula, na sua articulação entre subjetividade social e subjetividade individual. Com as observações realizadas, pôde-se perceber a existência de um conflito entre a subjetividade social da sala de aula, que se configurava pela participação ativa dos demais alunos, incentivada pela professora, e a subjetividade individual de Flora, marcada por sentimentos de inadequação e insegurança. Tal análise se torna importante, pois, a partir dela, retiramos o foco do aluno, passando para uma compreensão mais ampla da forma como a criança subjetiva a sua posição em sala de aula e suas relações com a professora e os colegas. Dessa forma, a análise investigativa das dificuldades de aprendizagem se afasta de uma perspectiva individualista e assume um caráter relacional.

Em atividade de observação em sala de aula, Flora se aproximou de mim, me deu um abraço e logo questionou:

Flora: Tia, por que você fica me olhando?

Pesquisadora: Porque eu te acho muito bonita!

(Flora sorri, e continua abraçada).

Flora: Tia, você vai me ensinar a falar direito?

Pesquisadora: O que é falar direito?

Flora: Igual às outras crianças. Minha mãe disse que você vai me ensinar a falar.

Pesquisadora: Então nós vamos aprender a falar juntas. O que você acha?

Flora: Eu acho bom!

O reconhecimento da comunicação como um processo em que se articula a investigação qualitativa em seus diferentes momentos nos conduz necessariamente a uma compreensão diferenciada do trabalho investigativo das dificuldades de aprendizagem, em que o pesquisador possui uma participação ativa junto ao contexto que se propõe investigar. O desenvolvimento de processos comunicativos permite o contato interativo do investigador com a criança investigada, em um lugar que é significativo para ela, no nosso caso, a escola. Nessa perspectiva, o investigador pode adentrar em um espaço de convivência da criança, onde poderá observar com maior naturalidade os sistemas de relações estabelecidos por ela no ambiente educacional, bem como eventos que formam parte da vida da criança no cotidiano escolar.

Analisa-se que os sentidos subjetivos que levam aos sentimentos de medo, menos-valia, vergonha, que são dominantes nos processos de subjetivação da criança, se convertem em barreiras afetivas em sua aprendizagem, sentimentos que, por sua vez, não se encontram como prioridade de investigação por parte da escola. Dessa forma, no processo investigativo das dificuldades de aprendizagem de Flora, buscamos compreender suas necessidades e aspirações no que se refere à dimensão da aprendizagem escolar, enfatizando a sua dimensão processual. No diálogo estabelecido com Flora, foi possível perceber os anseios dela, o abraço espontâneo, o questionamento acerca da possibilidade de eu ensiná-la a falar, indicavam sentimentos de confiança e expectativas em relação aos nossos encontros. Considerar a criança em sua complexidade subjetiva implica reconhecer a importância dos sentidos subjetivos que se produzem na ação do aprender e que expressam formas de subjetivação da experiência vivida pela criança.

A história de Ruth Rocha ofereceu a Flora novos modos de pensar sobre seus sentimentos, isso se tornou possível porque texto e imagem, metaforicamente, proporcionaram a ela meios para observar seus sentimentos, bem como recorrer à imaginação e à fantasia como recursos auxiliares para lidar com sentimentos considerados difíceis por ela.

Em geral, o livro se tornou um importante instrumento, útil para Flora dar sentido à sua experiência. A história utilizada permitiu a ela assumir um novo modo de ver a sua

situação, dando tempo para que ela pudesse refletir sobre a sua posição, seus sentimentos, seu modo de ser. Os processos de subjetivação não seguem uma trajetória linear, tampouco cronológica, não sendo possível prever os desdobramentos que tal história teria em seu desenvolvimento. Contudo, não podemos negar que a narrativa utilizada se configurou como um importante disparador da expressão emocional de Flora. Essa constatação nos permitia identificar o que impedia Flora de florescer. Ela se encontrava travada, o que a impedia de crescer. Era então preciso fazê-la respirar, se libertar, se comunicar, se relacionar para poder assumir-se como sujeito de sua aprendizagem.

O elo inseparável entre linguagem, cultura e subjetividade nos permite compreender as possibilidades e os desafios enfrentados pelas crianças que apresentam obstáculos no percurso da apropriação da linguagem oral e escrita. O desenvolvimento das habilidades linguísticas abrange tanto as capacidades de compreensão como as capacidades de se fazer entender. A oralidade desempenha um papel comunicativo, expressivo e social, representa a atividade verbal subjetivada presente nas mais diversas situações sociais em que as pessoas estão inseridas ao longo de suas vidas.

5.1.1.3 O operacional como produção subjetiva na aprendizagem escolar

Investigar o universo subjetivo de Flora nos levou a conhecer suas necessidades e aspirações, assim como suas possibilidades referentes à aprendizagem escolar. Diferentemente da maneira como se expressava em sala de aula, em nossos encontros, Flora era espontânea, comunicativa e criativa. Sua curiosidade e disposição para as atividades, mesmo aquelas de caráter mais escolarizado, eram algo que nos chamava atenção. Sempre muito disposta, ela não se recusava a realizar uma tarefa considerada mais difícil. A disposição afetiva dela para aprender impulsionava o seu desenvolvimento. Sua expressão nos momentos de aprendizagem se fazia presente no contexto social da pesquisa, o que nos permitiu investigar a qualidade de sua aprendizagem.

Trabalhar com o método construtivo-interpretativo requer do pesquisador uma postura na qual ele deve estar preparado para lidar com situações que muitas vezes fogem daquilo que foi anteriormente planejado; ou seja, exige flexibilidade e disponibilidade para lidar com situações imprevistas. Por exemplo, em um de nossos encontros, em que havia planejado uma série de atividades com o objetivo de investigar aspectos operacionais da aprendizagem de

Flora, algo ocorreu. O ambiente para a realização da atividade estava arrumado, os materiais organizados em cima da mesa. Saio da sala para receber Flora no pátio da escola e, ao voltarmos, a porta da sala havia batido, não sendo possível abri-la sem a ajuda de um chaveiro. Folhas, canetas, livros e jogos, todos ficaram do lado de dentro da sala. Nesse momento, pensei: e agora, o que vou fazer? Meu pensamento ficou bloqueado e não conseguia pensar em alternativas de atividades para realizar com Flora. Direcionamo-nos para a biblioteca da escola, que naquela ocasião estava disponível. Ao chegar, Flora logo questiona:

Flora: Tia, o que vamos fazer hoje?

Sem muitas alternativas, devolvo a pergunta à criança.

Pesquisadora: O que você gostaria de fazer? Todo o nosso material ficou preso dentro da sala.

Flora: Que tal brincarmos de escolinha? Eu sou a professora e você será a aluna.

Pesquisadora: Ótima ideia!

Flora estava muito animada com a possibilidade de brincarmos de escolinha. De forma muito espontânea, ela começou a dramatizar a sua personagem. Sua encenação era composta por diversos elementos que configuravam a maneira como ela representava uma professora. Sua interpretação era natural. Flora se divertia em ocupar um lugar de protagonismo e autoridade.

A personagem composta por ela assumia posicionamentos distintos no decorrer da brincadeira. Em alguns momentos, sua personagem era encenada de forma mais rígida, autoritária, dava ordens e dizia que, se eu não fizesse a tarefa, ficaria sem recreio ou levaria um bilhete na agenda; em outros momentos, Flora interpretava seu papel de maneira acolhedora, amável e muito disponível para ensinar e tirar dúvidas.

Flora: Fique aí, eu vou passar a tarefa pra você.

Pesquisadora: Professora, você pode me explicar? Não estou conseguindo ler.

Flora: Claro! Vamos fazer outra tarefinha. Eu agora vou te ensinar a ler.

(Flora recorre a um livro aleatório na estante da biblioteca)

Pesquisadora: Tia, não estou conseguindo. É muito difícil.

Flora: Você tem que prestar muita atenção, ficar concentrada. Você tem que somar as letrinhas para formar a palavra.

Pesquisadora: Mas somar não é matemática!

Flora (dá uma gargalhada): Bobinha! É a mesma coisa, só que com letras! Soma as letras e forma a palavra.

Pesquisadora: Você costuma brincar de escolinha com alguém?

Flora: Brinco sempre com a minha irmã, mas ela é sempre a professora.

A subjetividade se organiza como uma produção do sujeito, mas apresenta em sua base a vida social e cultural, que servirão de matéria prima para determinados tipos de

processos de subjetivação. A dramatização conduzida por ela apresentava elementos de experiências de sua vida que antecedem ao momento da encenação, como, por exemplo, o fato de esta ser uma brincadeira que faz parte das diversas atividades que Flora realiza com a irmã.

Ao brincar de escolinha, Flora expressa o desejo de assumir um papel de protagonismo. Sua necessidade não se desvincula de emoções e processos simbólicos que integram a subjetividade da criança naquele momento. A possibilidade de ser a professora era uma oportunidade significativa para ela, tendo em vista que, em outros momentos nos quais ela realizava essa brincadeira, ficava assujeitada aos interesses de sua irmã mais velha. Colocar-se em um lugar de protagonismo, interpretando o papel de professora, também nos permitiu compreender a maneira singular com que Flora entendia como deveria ser uma professora. Nessa dramatização, provavelmente, a criança agregou elementos de como ela percebia a sua educadora em sala de aula a partir de seus próprios referenciais, associando a outros elementos vinculados à imaginação e à fantasia. Dessa forma, a brincadeira de escolinha permitiu a realização de um desejo subjetivado na experiência de Flora, que era considerado por ela irrealizável e afetivamente configurado.

Ao exercitar o jogo de papéis, as ações e funções sociais dos adultos na atividade lúdica do faz de conta, a criança coloca-se no lugar deles, compreende e realiza a seu modo os diferentes papéis sociais percebidos ao seu redor, encena o mundo adulto a partir de sua subjetividade e também exercita a aprendizagem do controle de sua própria vontade, de suas ações, de maneira a ampliar o seu conhecimento do mundo. Além disso, por meio dessa atividade, tem a possibilidade de cultivar o desenvolvimento da imaginação, da memória, da atenção, da linguagem oral e do pensamento.

A imaginação se organiza como uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de que permite ao estudante representar situações ainda não vividas por ele, que se aproximam e se distanciam de sua experiência em diferentes níveis. O papel que a imaginação assume para a representação de situações diversas possui valor pedagógico a partir do momento em que compreendemos intelecto e afeto como uma unidade no processo de aprender, possibilitando à criança a oportunidade de construir e reconstruir relações entre as diversas experiências.

Flora estava inquieta. Acredito que a oportunidade de conduzir as atividades do dia despertou na criança sentimentos diversos, que expressavam protagonismo, criatividade e a autonomia dela diante do aprender. Em um segundo momento, ela propôs que brincássemos

de força. Ela não se desfez por completo da personagem criada; em alguns momentos, a personagem surgia dando broncas ou sendo afetuosa. A criança recorreu a uma caixa no canto da biblioteca e selecionou alguns papéis de rascunho, então pegou um lápis em seu estojo para iniciarmos a atividade de força.

Flora: Vamos, Tia! Eu começo! Quero ver você adivinhar!

Pesquisadora: Estou ficando com medo!

Flora: Tenho que pensar, pensar muito! Não posso errar as palavras, se não você não vai acertar.

Flora se mantinha concentrada, contava e recontava os traços para ter certeza se as letras, referente à palavra escolhida por ela contemplava o número exato de traços. A criança era cuidadosa e bastante criteriosa na escolha de suas palavras. Além disso, poucas vezes chutava uma letra. Esse era o último recurso utilizado por ela. Buscava estabelecer relações, mostrando-se reflexiva antes de dizer uma letra de forma aleatória. Analisar a natureza subjetiva da aprendizagem escolar requer, necessariamente, questionar a dicotomia estabelecida entre subjetivo e operacional. Durante a atividade, Flora sente dificuldades para diferenciar as letras. Escolho a palavra “alegria”. Flora se mostra inquieta em não conseguir diferenciar os sons e fazer as associações entre som e letra, provavelmente devido às suas limitações para pronunciar a palavra de maneira mais adequada.

Flora: Tia, eu sei que palavra é essa!

(expressa entusiasmo)

Pesquisadora: Então me diga! Qual é a palavra?

Flora: Alegria!

Pesquisadora: Mas ainda está faltando uma letra. Você sabe qual é a letra que está faltando?

Flora: Letra “C”. Não, não é a letra “G”. Não, tia, é “C”. Não sei, está difícil.

Pesquisadora: Vamos ler a palavra em voz alta para vermos se descobrimos?

Flora: A-L-E-G-R-I-A. Não consigo saber. **(Pronuncia a palavra com dificuldade, e repetindo-a a algumas vezes, fica reflexiva)**

Flora: Gato começa com “G”. Criança começa com “C”. **(Flora começa a testar as suas hipóteses e não solicita ajuda. Pega um papel e escreve a palavra com as duas possibilidades).**

Flora: Tia, a senhora vai me dar zero se eu não acertar.

(Risos)

Pesquisadora: Não posso te dar zero, a professora aqui é você! Você acertou a palavra. Só falta uma letra. Vamos lá!

Flora: É verdade!

É interessante destacar que Flora, ao utilizar a escrita como recurso para decifrar a letra que estava faltando, lança mão de seus conhecimentos sobre a representação da escrita e sobre as suas unidades. Ela busca se apropriar das funções, os usos, as convenções, a estrutura e o significado da escrita. Ao mesmo tempo, elabora e reelabora conhecimentos sobre os

princípios organizativos e as formas de representação, os procedimentos e os conceitos linguísticos implícitos na escrita. Outro recurso utilizado por ela, por sugestão da pesquisadora, foi a leitura da palavra em voz alta. Pronunciando-a em voz alta, a criança pode observar a transformação das marcas gráficas da língua, observar as suas funções e sua estrutura sendo uma ponte entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

Flora arquiteta suas hipóteses e elabora conceituações sobre a palavra escrita. Suas hipóteses são construídas quando ela interage com o material escrito e com outros elementos que envolvem a linguagem de uma forma geral, construindo suas próprias interpretações. As hipóteses elaboradas por Flora constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais frente ao problema apresentado dando lugar a novas construções.

Foi possível observar, na disposição de Flora durante a atividade, o seu caráter ativo, intencional e emocional. A criança expressava autoconfiança e vibrava com alegria quando conseguia adivinhar a palavra apresentada por mim, e dizia: “Eu sou demais, Tia!”. Entende-se que, no processo de aprendizagem, expressam-se diversos sentidos subjetivos, inclusive sentidos subjetivos que se manifestam na própria ação do aprender, que, por sua vez, integrarão a configuração subjetiva da aprendizagem de Flora. **Observamos que os sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de autoconfiança e valorização adquirem expressividade durante a realização da brincadeira.** Flora produz sentidos subjetivos com carga emocional positiva quando vai percebendo que está alcançando bons resultados ao acertar as palavras. Em diálogo desenvolvido, ela sente necessidade de compartilhar seus ganhos referentes à sua capacidade de leitura para além do ambiente institucionalizado da escola, expressando contentamento e satisfação em relação a si mesma.

Flora: Tia, você sabia que eu estou aprendendo a ler um monte de coisa?

Pesquisadora: O que você anda lendo?

Flora: Com a senhora, eu leio livros. Mas já consigo ler as coisas na rua.

Pesquisadora: Por que você precisa aprender a ler?

Flora: Uai, Tia. A senhora sabe.

Pesquisadora: Não, não sei!

Flora: Quando eu leio as coisas fora, eu conheço o mundo!

Pesquisadora: Como assim?

Flora: Eu entendo os escritos nas coisas.

Flora não se limitava aos escritos escolares, explorava os espaços nas ruas, lojas e ambiente doméstico, ampliando a sua percepção às diversas funções da escrita. De acordo com Patrícia, Flora ficava “hipnotizada” quando algo escrito lhe chamava atenção. Isso acontecia em supermercados, farmácias, na igreja etc... **A aprendizagem de Flora não se**

reduzia aos mecanismos de processar, armazenar, organizar e significar informação; sua forma de aprender envolvia produções subjetivas através da imaginação e de sua fantasia, que, por sua vez, eram inseparáveis de sua construção intelectual, o que permitia a utilização do aprendido em situações que não se relacionavam diretamente ao contexto escolar, possibilitando novos e mais complexos aprendizados.

Avançar na compreensão subjetiva da aprendizagem escolar nos permitiu explorar possíveis articulações entre os aspectos subjetivos e operacionais na aprendizagem de Flora. O processo investigativo da dimensão operacional da sua aprendizagem se deu basicamente por meio de instrumentos que se direcionavam para os processos de apropriação da leitura e da escrita. Os recursos utilizados, como livros de literatura, resolução de tarefas escolares, jogos e dramatizações, não representaram uma via objetiva geradora de respostas prontas e padronizadas, mas se tornou uma ferramenta interativa que favoreceu a expressão de Flora no decorrer do processo investigativo e avaliativo.

A análise da dimensão investigativa da aprendizagem escolar de Flora se organizou por uma via construtivo-interpretativa derivada da utilização dos diversos instrumentos, que nos possibilitou levantar indicadores, de caráter hipotético, a partir da interpretação do pesquisador. As informações obtidas em cada um dos instrumentos foram analisadas e articuladas, com informações oriundas de outros momentos da pesquisa, sobre a base de indicadores que emergiram no curso investigativo como relevantes ao nosso objeto de estudo. **Dessa forma, podemos conjecturar que a aprendizagem de Flora se organizava a partir de uma perspectiva criativa, em que seus processos de produção intelectual se direcionavam para o uso da imaginação e da fantasia, como estratégia de condução de processos básicos do pensamento, compondo um sistema de arranjos para obter um objetivo de aprendizagem.**

De maneira muito espontânea, como foi possível identificar a partir dos relatos apresentados, a aprendizagem de Flora não se configurava como um processo de caráter exclusivamente reprodutivo; o aspecto mecânico da aprendizagem se fazia presente em momentos em que era necessário o uso de tais funções. Contudo, a memorização de determinados conceitos, ou a forma de raciocínio para a elaboração dos problemas conforme orientado pela professora, transitavam entre operações memorísticas e reprodutivas e se convertiam em um processo produtivo de uma aprendiz ativa que se apresentava implicada na organização do seu pensamento. A criatividade se expressava na forma com que Flora operava com o pensamento e, conseqüentemente, com a aprendizagem escolar,

desenvolvendo processos reflexivos no curso das atividades. Ela fazia isso com leveza e alegria, o que, por sua vez, gerava formas qualitativamente diferenciadas de aprender.

O processo de aprendizagem de Flora se efetivava em uma configuração permanente de sentidos que correspondiam a processos de subjetivação que estavam na base de sua emoção, que se relacionavam com o comprometimento pessoal para aprender. A aprendizagem se constituía em uma atividade de valor. O trecho ressaltado nos mostra a expressão de Flora, que se compôs em um importante indicador do valor que a aprendizagem possuía para ela:

Pesquisadora: Por que você precisa aprender a ler?

Flora: Uai, Tia. A senhora sabe.

Pesquisadora: Não, não sei!

Flora: Quando eu leio as coisas fora, eu conheço o mundo!

A possibilidade de conhecer outro universo que só poderia ser possível por meio da habilidade da leitura era extremamente reforçadora para Flora. O valor da aprendizagem não se organizava em um produto de caráter concreto ou objetivo, mas era da ordem da subjetividade, ampliando o seu repertório cultural e intelectual, sendo altamente pertinente para ela. **Nesse sentido, podemos dizer que aprendizagem assumia uma dimensão afetiva, em que as emoções que emergiam no curso da aprendizagem favoreciam a sua implicação na realização das atividades, gerando a possibilidade de se tornar protagonista de sua aprendizagem.** Contudo, tais aspectos não apareciam de forma tão explícita no ambiente de sala de aula, sendo pouco reconhecidos pela professora e pela mãe de Flora, que focavam as suas estratégias nas dificuldades da criança, não reconhecendo as possibilidades de sua aprendizagem.

Entendemos que a criatividade se define pela organização de um caminho que é sempre uma criação do sujeito, sendo que a imaginação se evidencia como elemento essencial das produções criativas. Em correspondência com a Teoria da Subjetividade, compreendemos a imaginação não como uma função psicológica específica, mas como produção simbólica de diferentes ordens (imagens, ideias, representações) que expressa o caráter gerador da subjetividade, integrando níveis maiores de articulação e integração no funcionamento psíquico. Com o objetivo de explorar aspectos relacionados à imaginação no processo de aprendizagem de Flora, propus a ela que elaborasse uma narrativa a partir das imagens de uma história da *Turma da Mônica*. Ao visualizar os quadrinhos (figura 5), a criança se

mostrou um pouco insegura e perguntou se eu poderia ajudá-la na organização de sua narrativa.

Foi possível perceber que a atividade proposta apresentava certos graus de dificuldade, gerando tensão em Flora. Ela olhava para os quadrinhos concentrada, parecendo buscar decifrar algo. Por diversas vezes pegou o lápis para iniciar a escrita, mas, em seguida, o largava. Ao perceber o desconforto da criança, busquei desenvolver um diálogo que viesse a auxiliá-la na organização de seu pensamento, a partir do estímulo de respostas verbais que pudessem ampliar a sua capacidade de percepção acerca das imagens apresentadas nos quadrinhos.

Pesquisadora: O que você está vendo nos quadrinhos?

Flora: O Cebolinha e sua mãe, depois o Cascão.

Pesquisadora: O que eles estão fazendo?

Flora: A mãe do Cebolinha está arrumando a cozinha.

Pesquisadora: E o Cebolinha, o que está fazendo?

Flora: Humm. Eu acho que ele está ajudando a mãe dele.

Pesquisadora: E o que aconteceu depois? Depois que o Cascão chegou?

Flora: O Cebolinha ficou com vergonha! Estava usando um pano cor de rosa! Rosa de menina! **(Risos)**

Pesquisadora: Muito bem! Essa é a sua história! Agora tenta escrever o que você imaginou nos quadrinhos.

Após o diálogo, Flora prosseguiu com a atividade com mais facilidade a cada quadrinho. Antes de escrever, buscava me contar o que ela estava imaginando e fazia questionamentos: “Tia, minha mãe disse que a gente pode usar a cor que quiser, mas os meninos não gostam de rosa. Bobinhos!”. O esforço inicial de Flora se direcionava para a compreensão dos elementos essenciais da história. Queria trazer coerência para a sua produção, estabelecendo inter-relações com os quadrinhos que ainda estavam por vir. **Sua ação no aprender se encaminhava para uma perspectiva compreensiva da aprendizagem, mostrando-se mais uma vez ativa. Sua implicação emocional se evidenciava a partir de diferentes formas, como atenção, concentração, planejamento, capacidade de se expressar verbalmente e satisfação com a execução da proposta.**

04/10/2019

Cebolinha

BM



Figura 5 – Exercício de Flora

A implicação de Flora na atividade se manifestava de diversas formas, uma das quais pela expressão de um pensamento reflexivo que não se reduzia à dimensão concreta da atividade em si. A criança estabelecia relações com situações que presenciava em sua vida, apresentando comentários pertinentes e questionadores acerca do vivido.

Flora: Tia, eles estão fazendo *bullying* com Cebolinha.

Pesquisadora: O que é *bullying*?

Flora: É quando as crianças não param de implicar com outra criança. Eles estão implicando com Cebolinha porque ele ajudou a mãe na cozinha.

Pesquisadora: Qual é o problema de ajudar a mãe na cozinha?

Flora: Para os meninos, cozinha é coisa de menininha. Mas não é, Tia. Não é coisa só de menina.

Pesquisadora: Como assim?

Flora: Minha mãe disse que todo mundo tem que ajudar.

Pesquisadora: Como é na sua casa? O Guigui ajuda na cozinha?

Flora: Ajuda, ele ajuda. Meu pai também ajuda.

11/10/2019



Figura 6 – Exercício de Flora

Os questionamentos de Flora expressam seu caráter reflexivo e sua capacidade de abstração e de estabelecimento de relações mais amplas com aspectos organizativos de nossa sociedade. O posicionamento ativo de Flora aponta para seu caráter gerador diante do aprendido no sentido de reestruturar conhecimentos, representações ou concepções prévias, personalizando a informação com a qual ela entra em contato. Incentivar a expressão da imaginação a partir de uma ação intencional como estratégia para o desenvolvimento subjetivo levou a criança a alcançar níveis de uma aprendizagem compreensiva, em que configurações subjetivas constituídas são atualizadas e se configuram em novos sentidos subjetivos gerados na própria ação do aprender, que contribuem para compreendermos a maneira com que Flora opera com o seu pensamento.

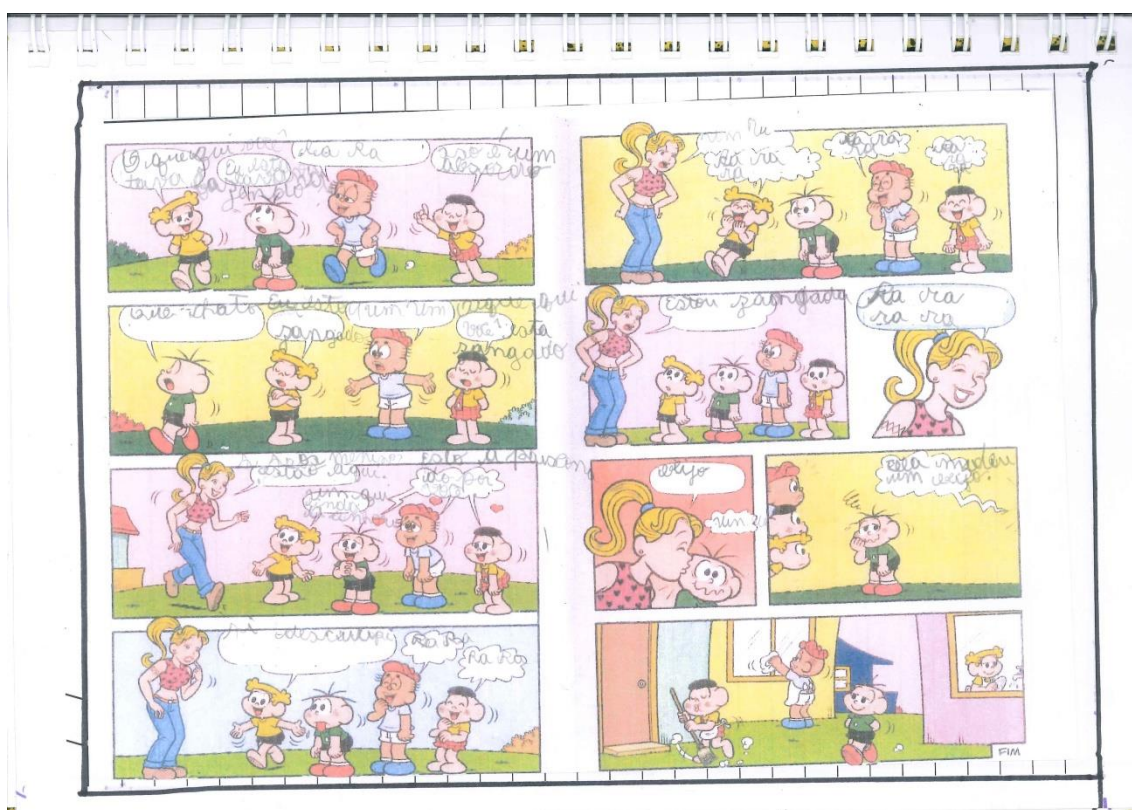


Figura 7 – Exercício de Flora

Durante a realização da atividade, Flora buscava aprofundar-se nos significados do que escrevia, ou seja, no uso da língua escrita como transmissora de informação e, não só isso, como elemento que proporciona prazer, que permite comunicar-se com um interlocutor. Dessa forma, Flora lia e relia o seu texto para ter certeza de sua coerência. A criança se fazia

presente em sua ação, sendo esta fonte permanente de processualidade e de implicação dela no espaço social da pesquisa. Ao finalizar sua narrativa, demonstra satisfação com o produto elaborado e expressa espontaneamente: “Tia, gostei disso! A senhora pode trazer mais!”.

Ao narrar o texto para mim, Flora consegue dar um sentido global à sua obra, sendo capaz de sintetizá-lo, apresentando uma sequência temporal, estabelecendo relações de causalidade. Não se trata apenas de uma análise focada no reconhecimento das palavras impressas por ela, em seu aspecto puramente gráfico ou fonético, mas de seu componente semântico e léxico, isto é, do significado das palavras desde uma apreensão pelo contexto da narrativa elaborada por ela. A complexidade da aprendizagem se configura pela produção de sentidos subjetivos capazes de proporcionar uma aprendizagem personalizada, caracterizando a sua qualidade, pois nela se articulam diversos processos de subjetivação, que se organizam ao longo da vida, a partir dos cenários socio-relacionais.

É importante destacar que a capacidade de reflexão não está limitada pela idade, pois, ainda que a competência de abstração aumente com a faixa etária, a capacidade de discernir de forma reflexiva pode aparecer desde muito cedo. Dessa maneira, por mais que Flora não tenha consciência da intencionalidade de suas ações, ela assumiu um posicionamento ativo no processo de aprendizagem, pois consegue desenvolver um percurso próprio e diferenciado em relação ao que aprende e se posiciona de forma crítica e reflexiva ao longo de seu processo. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem de Flora foram investigadas, desde a perspectiva teórica adotada, a partir da análise das diversas produções de sentidos subjetivos que vão integrar a sua configuração subjetiva do aprender.

No caso de Flora podemos concluir que sua implicação emocional para aprender se organiza em produções subjetivas e não apenas como resultado de processos cognitivos. Entende-se que, quando o aprendiz está implicado no seu processo de aprender, a aprendizagem emerge em sua complexidade constitutiva, como um processo de produção de sentidos subjetivos e mobilização de configurações subjetivas diversas, cuja qualidade pode ser compreendida pela sua natureza, qualidade e funções.

5.1.1.4 Síntese do modelo teórico

Para uma melhor compreensão, a partir das análises interpretativas acerca do modelo teórico de Flora, destacamos:

- Flora desenvolve uma representação de família que aponta para um tipo de configuração subjetiva, baseada em aspectos daquilo que é denominado de família “tradicional”;
- A partir dos indutores apresentados, percebe-se que, mesmo estando integrada a uma família, Flora vivencia sentimentos de insegurança e temor, principalmente no que se refere à conservação dos vínculos afetivos estabelecidos. A criança sente muito receio de perder a estabilidade emocional e a segurança que a família proporciona a ela;
- Flora sentia desconforto diante de situações que exigiam a utilização de sua expressão verbal, causando constrangimento e possíveis sentimentos de inadequação;
- A história de Teresinha e Gabriela se configurou em um importante indutor da expressão emocional da criança, que indicou a produção de sentidos subjetivos vinculados à vontade de Flora em estabelecer relações afetivas de amizade no espaço da escola;
- A partir do conjunto articulado das informações apresentadas, consideramos que a emocionalidade expressa por Flora indica uma produção de sentidos subjetivos que se direcionam para sentimentos de vergonha e inadequação no ambiente escolar. Possivelmente, podemos construir a hipótese de que Flora mantinha um comportamento de evitar os vínculos interpessoais, com medo de ser rejeitada por sua fala, que também se associava a uma falta de repertórios que possibilitasse a ela se aproximar das outras crianças;
- A aprendizagem de Flora não se reduzia aos mecanismos de processar, armazenar, organizar e significar informação. Sua forma de aprender envolvia produções subjetivas por meio da imaginação e de sua fantasia, que, por sua vez, eram inseparáveis de sua construção intelectual, o que permitia a utilização do aprendido em situações que não se relacionavam diretamente ao contexto escolar, possibilitando novos e mais complexos aprendizados;
- Conjecturamos que a aprendizagem de Flora se organizava a partir de uma perspectiva criativa, em que seus processos de produção intelectual se direcionavam para o uso da imaginação e da fantasia, como estratégia de condução de processos básicos do pensamento, compondo um sistema de arranjos para obter um objetivo de aprendizagem.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO CASO

5.2.1 Caso Gabriel

Gabriel, 8 anos, na ocasião da pesquisa, encontrava-se no terceiro ano do Ensino Fundamental e manifestava dificuldades significativas no processo de alfabetização, principalmente no que se referia ao domínio dos conceitos necessários para o letramento matemático, bem como aspectos relacionados à escrita, produção e interpretação de textos. Os encontros com Gabriel iniciaram-se no segundo semestre do ano letivo de 2017, a partir das primeiras observações realizadas em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental. Logo de início, a professora regente sinalizou a necessidade de um trabalho diferenciado com Gabriel, tendo em vista suas dificuldades de aprendizagem. Com as observações realizadas em sala de aula, foi possível perceber nele um comportamento de afastamento das atividades de caráter mais sistematizado, pois ele demonstrava preferência por atividades que contemplassem brincadeiras, fantasia e imaginação.

O comportamento de Gabriel gerava preocupações por parte da equipe pedagógica, tendo em vista que ele situava-se em um momento decisório de transição. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o artigo 30 do Conselho Nacional de Educação (2010, p. 8-9) aponta que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem se organizar como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de retenção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) apresenta uma organização escolar em ciclos de aprendizagem. Assim, preconiza uma unidade que proporcione o avanço de todos com a qualidade e respeito às questões individuais das aprendizagens. O Distrito Federal adotou a progressão continuada no BIA, defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização, na direção do que é defendido e preconizado pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, Gabriel estava prestes a concluir o BIA e, de acordo com a avaliação da professora regente, naquele momento ele não apresentava as condições necessárias para chegar ao quarto ano do Ensino Fundamental. Além disso, ela chamou atenção para questões

de caráter comportamental do aluno, que, segundo ela, interferiam de forma significativa no desenvolvimento da sua aprendizagem. Gabriel apresentava dificuldades em manter a organização de seu material escolar e raramente cumpria com as atividades que eram enviadas para casa. A professora queixou-se do pouco cuidado com os cadernos, que costumavam chegar sujos e até mesmo rasgados. A criança participava do projeto de reagrupamento interclasse²⁵, com a intencionalidade de sistematização dos saberes ainda não alcançados. De acordo com o registro descritivo disponibilizado pela escola, ele necessitava da mediação da professora por causa da falta de atenção que apresentava constantemente em sala de aula, demandando incentivos para dar continuidades às atividades propostas.

No que se refere aos aspectos familiares, Gabriel morava juntamente com sua família em uma zona rural do Distrito Federal. No momento da pesquisa, residia com sua mãe, pai e com mais três irmãos. Na escala de irmãos, Gabriel é o segundo filho. O irmão mais velho já se encontrava na universidade, sendo este quem, normalmente, o auxiliava nas atividades escolares. Gabriel possui duas irmãs mais novas, uma de sete anos e outra de três anos. Sua mãe era dona de casa e realizava alguns trabalhos pontuais fora de sua residência como revendedora de cosméticos. O pai de Gabriel era caseiro em uma chácara perto do local onde moravam.

A mãe relatou que, após o nascimento da última filha, teve que delegar os cuidados de Gabriel e de sua outra filha para o filho mais velho, pois estava ficando muito sobrecarregada. Em relação ao cotidiano de Gabriel em sua casa, a mãe diz que ele era uma criança tranquila, gostava de brincar na chácara e ajudar o pai. Possuía um comportamento mais desafiador quando comparado aos outros irmãos, mas, segundo ela, não se distanciava de um comportamento considerado normal para qualquer criança.

A mãe contou que, devido às demandas relacionadas aos cuidados da irmã mais nova, sentia algumas dificuldade para acompanhar a rotina escolar de Gabriel. Normalmente, comparecia à escola quando chamada pela equipe para conversar sobre alguma questão vinculada ao comportamento do filho, bem como sobre aspectos da sua aprendizagem escolar. Ela relatou sentir certa culpabilização e falta de compreensão por parte da escola em relação à

²⁵ Reagrupamento Interclasse é uma proposta de trabalho interventivo da SEEDF que requer a formação de grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, a partir das necessidades e possibilidades específicas de cada aluno, os quais são, assim, reagrupados. A organização e o acompanhamento desse trabalho são de responsabilidade dos professores e outros profissionais da escola. (Diretrizes Pedagógicas: BIA e 2º Bloco, 2014).

sua ausência, que, segundo ela, era algo momentâneo, pois, mesmo com os obstáculos da sua rotina, buscava, minimamente, participar da vida escolar de seu filho. Mesmo delegando algumas responsabilidades para o filho mais velho, não se considerava uma mãe negligente no que tangia às questões escolares de Gabriel e, sempre que sua presença foi solicitada, se organizou para comparecer pessoalmente à escola e pensar possíveis soluções.

5.2.1.1 Construção do cenário de pesquisa com Gabriel

Os primeiros contatos com Gabriel ocorreram em sala de aula, logo quando iniciei a inserção no campo. Após ter realizado um encontro com a direção da escola com o intuito de apresentar os objetivos da pesquisa, a diretora sugeriu que eu acompanhasse uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Comecei as observações na mesma semana em uma turma do segundo ano, período matutino, turminha da “tia Thalita”.

A turma era composta por 23 crianças, uma das quais diagnosticada com TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento). De maneira geral, as crianças eram participativas, curiosas, colaborativas entre si e com a professora. A rotina da turma ficava exposta diariamente no quadro negro e a professora fazia questão de reforçar, juntamente com as crianças, as atividades que seriam trabalhadas no dia. Normalmente, a rotina se organizava da seguinte forma: entrada; roda de conversa; atividade dirigida; lanche; recreio; leitura; outra atividade dirigida; e saída.

A professora era bem detalhista em suas explicações, buscava inovar em sua metodologia de ensino, mas desenvolvia atividades ora de caráter mais tradicional, ora intercalando com outras atividades que contemplassem a ludicidade como recurso pedagógico, envolvendo as crianças em ações bastante diversificadas. Era comum, após o recreio, quando as crianças chegavam muito agitadas, realizar um relaxamento para que elas se tranquilizassem. Ao finalizar essa atividade, ela seguia com uma contação de história, quando costumava instigar as crianças sobre aspectos relacionados ao letramento e interpretação de texto.

Nesse contexto, uma vez sinalizado pela professora, passei a observar o movimento de Gabriel durante as atividades, e a forma pela qual se posicionava no coletivo das crianças. Durante as observações, foi possível perceber que ele demonstrava pouco interesse nas atividades propostas, mantendo uma participação bastante limitada em comparação ao grupo.

Normalmente, ficava disperso, conversava com o colega ao lado, levantava e recorria a um gibi e começava a ler durante as explicações da professora. Além disso, pedia para ir ao banheiro constantemente e ficava transitando pela escola por um tempo significativo. Gabriel mantinha uma interação bastante limitada com os seus colegas, tentava fazer algumas aproximações, mas parecia desistir de estabelecer um contato mais aprofundado com eles.

Quando era indagado pela professora acerca de um conteúdo específico, demonstrava estar perdido e não se arriscava a formular hipóteses sobre o que foi perguntado. Isso foi percebido durante várias atividades, principalmente naquelas que diziam respeito ao processo de alfabetização, em que a professora solicitava a participação dele. Um exemplo disso foi em uma atividade de separação de sílabas, quando a professora escreveu no quadro a palavra onomatopeia e solicitou a participação de Gabriel.

Professora Thalita: Gabriel, você poderia me responder quantas sílabas tem a palavra onomatopeia?

Gabriel: Tia, essa palavra é muito grande. É difícil.

(A professora insiste na participação de Gabriel)

Gabriel: Tia, a palavra tem sete sílabas.

Professora Thalita: Não. Veja, novamente.

(Gabriel conta nos dedos, parece confuso e fica bastante constrangido)

Gabriel: Eu não sei, tia. Para mim dão só sete sílabas.

Ao perceberem que Gabriel não estava dando conta de solucionar a questão, muitas crianças passaram a levantar a mão para responder a pergunta da professora. A sala virou uma tremenda algazarra. No meio da confusão, Gabriel, discretamente, levantou e recorreu a um gibi, voltando para a sua carteira de origem. A professora pareceu não perceber o movimento da criança e não se indagou sobre o percurso percorrido por Gabriel para dar sua resposta. A aula seguiu normalmente e Gabriel ficou alheio às explicações oferecidas pela professora.

No decorrer das observações realizadas no cotidiano escolar de Gabriel, tive a oportunidade de acompanhar as aulas do projeto de reagrupamento, regidas pela professora Jussara. As aulas do reagrupamento estavam direcionadas para atividades de leitura e produção de texto, sendo esta a maior dificuldade de Gabriel, segundo a professora Thalita. Uma vez por semana, Gabriel era remanejado para uma turma de primeiro ano, com o objetivo de diminuir as defasagens de leitura e escrita.

A professora do reagrupamento era dinâmica, criativa e buscava desenvolver a formulação de hipóteses pelas crianças. Contudo, Gabriel mostrava desinteresse pelos conteúdos e técnicas de produção de texto. Comportava-se de forma agitada e inquieta durante as explicações e costumava abaixar a cabeça por completo na carteira. No decorrer da

aula, após a elaboração conjunta de uma produção de texto, que Gabriel demonstrou pouco interesse, a professora solicitou, a partir do modelo que foi elaborado pelas crianças, uma produção individual. Nesse momento, mostrou-se perdido, abriu o caderno, pegou o lápis, mas demonstrou não saber como iniciar a sua escrita. Ao perceber o desconforto do menino, aproximei-me, oferecendo-lhe ajuda. Ele olhou para cima, balançou a cabeça denunciando a necessidade de auxílio.

Pesquisadora: O que tem que fazer?

Gabriel: Escrever....

(Gabriel responde com desânimo)

Pesquisadora: O que você tem que escrever?

Gabriel: Como foi o meu final de semana.

Pesquisadora: Você sabe como começar?

(Gabriel responde balançando a cabeça de forma negativa)

Seu desânimo era perceptível; **contudo, era possível perceber que a falta de empenho de Gabriel pela atividade relacionava-se com a ausência de conhecimentos básicos para a realização da produção de texto. Demonstrava pouca autonomia no processo de escrita. Entretanto, não solicitava ajuda, mesmo eu estando ao seu lado.**

Pesquisadora: Oi, Biel, está conseguindo fazer?

Gabriel: Não, estou ficando muito longe, todo mundo já está terminando.

(Gabriel me olha com cara de tristeza e desapontamento)

Era bastante comum Gabriel ficar atrasado em relação aos colegas de classe, mesmo estando em uma turma do primeiro ano (atividade de reagrupamento). Ao tocar o sinal para o intervalo, ele ainda não havia concluído a atividade, mas demonstrava alívio e alegria por não ter que dar continuidade à produção de texto. Levantou-se rapidamente, derrubou os materiais no chão e saiu correndo em direção à porta.

A partir desse dia, passei aos poucos a auxiliar Gabriel na realização de algumas atividades em sala de aula. Era sempre muito receptivo à minha presença. No entanto, mantinha uma postura de resistência em relação às atividades. Costumava dizer que a tarefa era difícil, chata, ou que ia demorar muito. Em diversos momentos, chegava a se recusar a fazer a tarefa em sala de aula. Levantava, pedia para ir ao banheiro e, como era de costume, pegava um gibi e começava a ler. Sua interação com as demais crianças da classe era limitada, pois, de forma geral, os alunos estavam envolvidos na realização dos trabalhos, conforme orientado pela professora.

Aos poucos, Gabriel ia se acostumando com a minha presença ao seu lado, durante alguns momentos no decorrer da rotina de sala de aula. Dessa forma, ao perceber que ele

manifestava boa aceitação em relação a mim, sugeri a ele que nos encontrássemos no período da tarde para estudarmos juntos. Em um primeiro momento, ele demonstrou certa desconfiança e logo me indagou sobre o que nós iríamos fazer. Expliquei que o objetivo inicial dos encontros era ajudá-lo naquilo que ele tinha dificuldade, no que se referia às tarefas escolares. Ele foi receptivo em relação à proposta. Nesse sentido, entrei em contato com sua mãe, para que pudéssemos oficializar a sua participação na pesquisa. A mãe demonstrou muito interesse e, na mesma semana, iniciamos os encontros no período vespertino. A escola disponibilizou uma sala em suas dependências para que pudéssemos ficar à vontade para trabalhar. Era uma sala pequena com boa iluminação e no centro havia uma mesa redonda com algumas cadeiras.

Na proposta construtiva-interpretativa, a imersão do pesquisador no campo empírico se torna de fundamental importância para o bom desenvolvimento do trabalho a ser realizado. A presença ativa do pesquisador gera desafios constantes que, muitas vezes, fogem daquilo que foi previamente planejado, gerando a necessidade de se redefinir constantemente decisões e opções metodológicas no curso investigativo, enriquecendo o modelo teórico em desenvolvimento. A construção do cenário de pesquisa com Gabriel foi caracterizado por meio da criação de um clima de comunicação e de participação dos envolvidos no processo, facilitando o desenvolvimento de um espaço de confiança em que a criança pode se expressar com espontaneidade e autenticidade durante os encontros realizados.

5.2.1.2 Os encontros individuais com Gabriel: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva

Para avançarmos na compreensão da aprendizagem escolar como produção subjetiva, partimos da Teoria da Subjetividade conforme elaborada por González Rey, que constitui uma expressão dos desdobramentos atuais da perspectiva cultural-histórica, com o intuito de compreender as formas complexas na qual se organiza o psiquismo nos indivíduos e nos espaços socialmente constituídos. **Dessa forma, buscamos investigar a maneira pela qual a aprendizagem de Gabriel encontrava-se configurada, considerando a relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções, num espaço de atividade delimitado, a escola, que, por sua vez, relaciona-se com experiências oriundas de outros espaços sociais pelos quais a criança transita.**

Investigar a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar requer considerar a processualidade das experiências da pessoa que aprende, e que nunca representam entidades fixas dissociadas do todo. Os processos de subjetivação são gerados pela criança na experiência vivida para além de sua intencionalidade e não se expressam necessariamente de forma consciente, pois se manifestam de maneira diversa no curso da aprendizagem, o que, por sua vez, caracteriza a complexidade da aprendizagem infantil como campo de produção de saberes.

A partir das observações realizadas em sala de aula, notou-se o interesse de Gabriel pela prática de leitura, tendo em vista que, por diversos momentos, ele recorria a gibis e outros livros em sala de aula quando “aparentemente” se sentia entediado ou desmotivado com as tarefas propostas pela professora. Dessa forma, considerando seu interesse pela leitura, bem como a própria queixa da professora, que relatava que ele apresentava dificuldades no processo de leitura e escrita, considerei interessante levar opções diversas de livros para os nossos encontros, com o objetivo de estabelecer vínculo com ele, bem como investigar como se configurava nele o processo de apropriação da leitura e da escrita.

Logo no primeiro encontro, apresentei a Gabriel uma variedade de livros infantis. Coloquei todos em cima da mesa e solicitei a ele que os folheasse livremente. Gabriel se mostrou interessado, muito animado, e olhava os livros com curiosidade. Era bastante comunicativo e gostava de tecer comentários acerca das ilustrações, sempre compartilhando algo que lhe chamava atenção. Nessa direção, solicitei que escolhesse um dos livros para que déssemos início a uma leitura. Foi nesse momento que algo me chamou atenção no seu comportamento: ele simplesmente se recusou a escolher um livro. Ao perceber o desconforto da criança diante da proposta, sugeri um livro de minha preferência.

Pesquisadora: Vamos ler um livro, que tal esse?

Gabriel: Não quero, tia.

Pesquisadora: Mas por quê?

Gabriel: Não sei se eu quero.

Pesquisadora: Me fala um motivo, o primeiro que vier à sua cabeça.

Gabriel: Eu não sei se tem letras grandes ou pequenas.

Pesquisadora: Mas, qual é o problema com as letras?

Gabriel: Tia, eu tenho medo de livros com letras pequenas.

(Gabriel respira fundo, e leva as mãos em direção à cabeça)

Pesquisadora: Medo de não conseguir ler, é isso?

Gabriel: Sim. Livro com letras pequenas eu não consigo ler. É muito difícil.

O desconforto de Gabriel era perceptível, e ao mesmo tempo apresentava certa contradição, tendo em vista o interesse dele por histórias em quadrinhos, cujas letras,

geralmente, são muito pequenas. Ao investigar como a aprendizagem se configurava subjetivamente na criança, torna-se fundamental observar o modo como ela se aproxima da tarefa ou a evita, sua postura, as tensões, bem como as expressões emocionais que emergem no decorrer da atividade. No caso de Gabriel, pareceu-me estranho a maneira com que ele se recusou a iniciar a leitura do livro. **Gabriel havia manifestado interesse por diversas histórias; contudo, no que se referiu à execução da leitura, demonstrou sentimentos de medo e insegurança.**

Diante de tal situação, busquei insistir e propor alternativas para que pudéssemos iniciar a leitura de algum livro que fosse de sua vontade. Após, novamente, folhear os livros disponibilizados, ele escolheu um de seu interesse. Fizemos o combinado de que cada um leria uma página do livro, pois ele havia se queixado de cansaço, e de que a leitura o deixaria com sono. No transcorrer da atividade, foi possível perceber as dificuldades de Gabriel, que se relacionavam, principalmente, a um “déficit” no aspecto fonológico e pedagógico da linguagem. Ele mantinha uma leitura bastante lenta, com dificuldade na decodificação de fonemas, com omissões, distorções e substituições de palavras. Costumava pular linhas, ou repetia a mesma linha mais de uma vez. De acordo com a professora, o processo de apropriação da leitura por parte de Gabriel estava muito aquém daquilo que era esperado para sua idade.

Na manhã seguinte, após o nosso primeiro encontro, participei, mais uma vez, da rotina de sala de aula de Gabriel. A atividade do dia estava voltada para uma brincadeira de formação de palavras. As crianças estavam animadas, pois a professora relizava uma série de desafios em que a dupla que conseguia terminar primeiro era premiada. No início da atividade, Gabriel estava bastante animado com o jogo, implicou-se na atividade, sempre muito participativo. Entretanto, com o avançar da brincadeira, mostrou-se confuso ao se deparar com o universo de letras e sílabas, manifestando dificuldade para se organizar. Como era de costume, levantou-se, deixando a sua dupla e recorreu mais uma vez ao gibi. Sentou-se em uma carteira vazia no canto da sala, mantendo-se distante do que ocorria em sala de aula. Diante do movimento de Gabriel, decidi me aproximar.

Pesquisadora: O que houve, Gabriel? Não está gostando da brincadeira?

Gabriel: A tia está fazendo tudo muito rápido. Não vou fazer tudo isso rápido.
(Gabriel expressa frustração em sua fala)

Pesquisadora: Entendo. E esse gibi? Está conseguindo ler as letrinhas pequenas?

Gabriel: Não, não. Eu não leio o gibi, gosto de ficar olhando as imagens.

Diante dessa situação, **podemos construir um indicador que o movimento de Gabriel, de recorrer aos gibis, mostrava-se como uma fuga da criança em relação ao desconforto que sentia por não acompanhar as atividades que envolvessem o processo de leitura e escrita. Muito mais do que um interesse pela leitura, Gabriel buscava alternativas para não ter que enfrentar os desafios relacionados às atividades de alfabetização.** A partir da perspectiva adotada, considera-se que a alfabetização não deve ser compreendida como um processo de transmissão e aquisição de conhecimentos prontos. A alfabetização se constitui como um processo subjetivamente configurado que implica, dentre outros aspectos, a relação entre a criança que aprende, na qualidade de sujeito produtor do conhecimento, e a língua escrita.

Dessa forma, ao observar o movimento de Gabriel diante do processo de aprender, foi possível perceber o descontentamento sentido por ele diante de atividades as quais não dava conta de realizar. **Os sentimentos de medo e insegurança se organizavam como produções importantes, que apareciam constantemente no decorrer das atividades realizadas, bem como nos diálogos estabelecidos com ele.** Em atividade de escrita proposta pela professora, novamente ele expressou o medo por não se julgar capaz de concretizar a tarefa solicitada.

Pesquisadora: Você não vai fazer a tarefa?

Gabriel: Não, tia. Eu tenho medo.

Pesquisadora: Medo de quê?

Gabriel: Eu erro muito. Continuo errando muito. Isso não para.

As observações realizadas no cotidiano escolar, bem como os diálogos estabelecidos com a criança, ganharam significação dentro de um conjunto mais amplo de informações, integrando o modelo teórico em desenvolvimento, o que, por sua vez, nos permitiu visualizar, por via indireta, informações significativas acerca dos processos de subjetivação de Gabriel em relação à apropriação da linguagem escrita. **Dessa forma, diante da sequência de elementos que convergiram entre si, foi possível desenvolver uma construção teórica acerca da aprendizagem de Gabriel, que aponta para uma produção de sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de medo e insegurança, que se expressavam no desconforto sentido por ele em não conseguir acompanhar as atividades de produção de texto propostas pela professora, o que integrava a configuração subjetiva da sua aprendizagem naquele momento.**

Em atividade realizada com a criança, apoiada em um indutor escrito, o completamento de frases, que tinha por objetivo favorecer a produção de expressões de

informações singulares de Gabriel, ele manifesta emoções e anseios vinculados ao seu processo de aprendizagem escolar.

O que me preocupa é... – escrever.
Tenho dificuldade para... – Vejamos...saber as letras.
É difícil aprender... – Vejamos...quando não consigo ler as palavras.
Tenho medo... – de não ir para o quarto ano.
Na minha aprendizagem... – Vejamos...não posso perder tempo.

Quadro 8 – Completamento de frases

No conjunto de frases apresentadas acima, a criança expressa sentimentos e preocupações sobre a sua própria aprendizagem. Entretanto, e além disso, a **dimensão do tempo em que a aprendizagem deveria acontecer parecia ser um fator de angústia para Gabriel, constituindo-se como um aspecto importante da configuração subjetiva da sua aprendizagem.** A questão da temporalidade, também, apareceu em outros diálogos estabelecidos com o participante, já antes destacados: **“Pesquisadora:** Oi Biel, está conseguindo fazer? **Gabriel:** Não, estou ficando muito longe, todo mundo já está terminando.” (Diálogo 2); **“Gabriel:** A tia está fazendo tudo muito rápido. Não vou fazer tudo isso rápido” (Diálogo 4); **“Gabriel:** Eu erro muito. Continuo errando muito. Isso não para” (Diálogo 5).

Gabriel estabelece uma relação entre as dificuldades enfrentadas por ele, e o tempo em que a aprendizagem deve ocorrer. É importante destacar que o aspecto da temporalidade não se constitui em uma dimensão objetiva e racionalizada pela criança, mas toma forma no curso da aprendizagem adquirindo uma qualidade distinta, subjetivamente configurada. O menino demonstra preocupação em relação à aprendizagem da leitura e da escrita (**“O que me preocupa é... – escrever; Tenho dificuldade para... – Vejamos...saber as letras; É difícil aprender... –s Vejamos...quando não consigo ler as palavras”**), gerando nele ansiedade em atender às demandas colocadas pela comunidade escolar, bem como inquietações quando se compara aos colegas de sala de aula, que, segundo ele, já estão bem avançados em relação à aquisição da leitura e da escrita (Diálogos 2, 4 e 5).

Os processos de subjetivação da criança sinalizam uma produção de sentidos subjetivos diversos que o paralisavam no curso de sua aprendizagem. Gabriel está lutando contra o tempo e sente anseios em não conseguir atingir os pré-requisitos necessários para chegar ao quarto ano do Ensino Fundamental (“Tenho medo... – de não ir para o quarto ano; Na minha aprendizagem... – Vejamos...não posso perder tempo).

Considerar a dimensão subjetiva da aprendizagem como um aspecto constituinte da ação do aprender nos permite compreender a complexidade com que esta se organiza no desenvolvimento de cada criança. Nesse sentido, os sentidos subjetivos que emergiam no decorrer da aprendizagem se organizavam de maneira complexa na subjetividade de Gabriel e, por sua vez, expressavam formas de subjetivação das experiências vividas por ele no contexto escolar. Em desenho elaborado, ele representou de maneira indireta os desafios enfrentados no cotidiano da escola. Tendo em vista o interesse dele por gibis, sugeri que elaborássemos uma narrativa em quadrinhos que se passasse em um ambiente escolar. Gabriel adorou a ideia, sendo criativo na construção de sua história. A narrativa criada por ele se tornou um instrumento riquíssimo que nos permitiu investigar de forma mais aprofundada as demandas subjetivas vivenciadas no ambiente escolar.



Figura 8 – Desenho de Gabriel

As tensões geradas pelo medo em não acompanhar os conteúdos programáticos associavam-se a outros sentimentos que não se expressavam de forma explícita nos comportamentos da criança. **Suspeita-se que, para Gabriel, acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas era algo muito importante, primeiro porque não queria**

ficar aquém deles, principalmente no que se referia ao domínio dos conteúdos escolares, e ,segundo, porque ele apresentava dificuldades significativas no campo da socialização com seus pares. Não acompanhar os conteúdos escolares o colocava de forma inferiorizada diante dos colegas e uma rejeição era algo a ser evitado. Assim, ele se esquivava do convívio com eles. Além disso, sua defasagem nos conteúdos poderia levá-lo a uma possível retenção e, com isso, no ano seguinte, ele ficaria em uma turma com novos colegas, onde deveria desenvolver novas amizades.

Na narrativa desenvolvida pela criança por meio do personagem “Leo”, Gabriel descreve de maneira muito singular sentimentos e experiências vividas por ele no dia a dia de sua escola. O medo de não fazer amigos, situações que envolviam a prática de atos violentos e intencionais contra a personagem principal e as possíveis soluções elaboradas por ele para o enfrentamento de tais situações se tornaram o foco da narrativa, que ele intitulou de “Leo: uma aventura na escola”. Para Gabriel, a escola se organizava como um ambiente desafiador, tanto no que se referia à dimensão da aprendizagem formal, quanto ao aspecto da socialização com os colegas.

Chamou nossa atenção a maneira com que ele buscou solucionar os conflitos entre a personagem principal e o personagem antagonista (um menino mais velho). Na narrativa elaborada, Gabriel cria uma personagem externa fantasiosa, a “bruxa Lucinda”. Esta personagem não só teria a função de resolver os conflitos entre “Leo” e a “criança mais velha”, como também dar uma “lição” na personagem antagonista. **A partir do exame interpretativo da narrativa elaborada por Gabriel e agregando-se a outros instrumentos utilizados²⁶, podemos analisar a falta de recursos subjetivos de Gabriel para se posicionar diante de situações conflituosas e que geravam tensão em sua vivência social na escola. Tal condição mantinha-o em uma situação de passividade diante das dificuldades enfrentadas.** Os desafios referentes ao campo da socialização ficaram expressos, não só na narrativa da criança, como também, em diálogo desenvolvido com ela. Gabriel apresentava dificuldades em criar laços de amizade no espaço da escola. Além disso, sentia-se deslocado em sala de aula por não acompanhar o ritmo da turma.

²⁶ Referimo-nos ao completamento de frases e dinâmicas conversacionais.



Figura 9 – Desenho de Gabriel

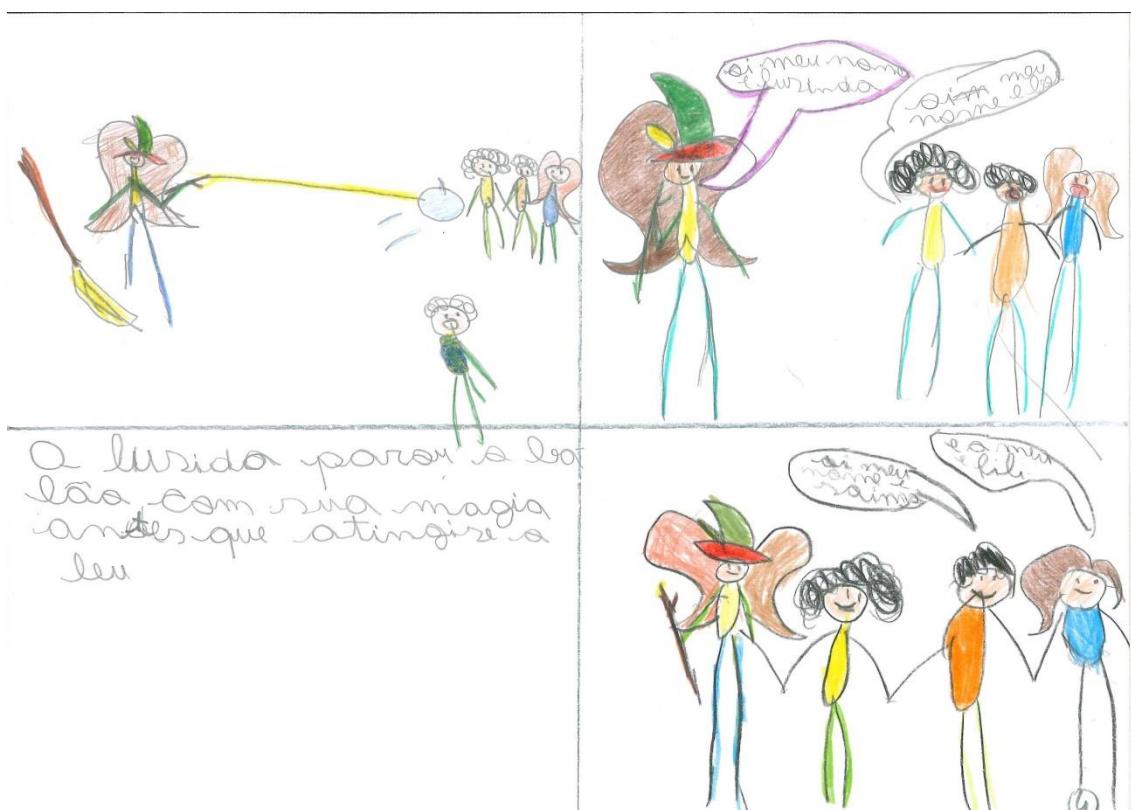


Figura 10 – Desenho de Gabriel

Pesquisadora: Se você fosse escolher um colega pra te ajudar em uma atividade, quem seria?

Gabriel: Eu prefiro fazer as coisas sozinho.

Pesquisadora: Você pode me explicar melhor?

Gabriel: Eu não tenho muitos amigos.

Pesquisadora: Você acha difícil fazer amigos?

Gabriel: Um pouco.

Pesquisadora: O que você acha mais difícil?

Gabriel: Perguntar para o colega se eu posso ser amigo dele.

Pesquisadora: O que você acha que o colega vai responder?

Gabriel: Que sim. Mas se ele responder que não?

Pesquisadora: Você tem medo que ele responda não?

Gabriel: Às vezes.

Pesquisadora: Como você se sente?

Gabriel: Um pouquinho triste.

Ao nos referirmos às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, enfatizamos as variadas formas em que se constituem os obstáculos, subjetivamente configurados, enfrentados pelas crianças em cumprir as exigências estabelecidas pelo sistema de ensino tal como está organizado. **Entende-se que, no caso de Gabriel, os sentidos subjetivos, produzidos por ele, que integravam a configuração subjetiva da ação do aprender, limitavam a possibilidade dele de dominar o sistema de conhecimentos científicos dentro do tempo estabelecido pela escola, gerando ansiedade, bem como sentimentos de medo, insegurança e frustração.**

A dinâmica subjetiva de Gabriel no contexto escolar se constituía a partir de uma perspectiva complexa, não linear, gerando inquietações na comunidade educacional. **Associadas às produções de sentidos subjetivos que, vinculados a sentimentos de medo, insegurança e frustração, conjecturamos que as dificuldades da criança em criar um espaço próprio no sistema de relações com aqueles que participam do seu processo de aprendizagem se tornou um obstáculo, no que se referia ao desenvolvimento de um posicionamento mais ativo ante o aprender.** No diálogo apresentado acima, podemos perceber que Gabriel prefere fazer as atividades sozinho, não solicitando a ajuda da professora nem de seus colegas. A preferência em realizar as atividades individualmente não representava a autonomia e independência da criança na execução das tarefas, mas expressava uma teia complexa de sentimentos e emoções que se organizavam em sua subjetividade, que não se reduziam apenas a processos e habilidades de caráter intelectual, mas eram a tecitura de aspectos fortemente ligados a uma produção de sentidos subjetivos que guardavam relação com o valor que dava a si mesmo e à possibilidade de aceitação social.

Tenho vergonha... – de não saber.
 Aqui na escola eu fico... – envergonhado.
 Eu me sinto melhor quando... – os meninos querem ser meus amigos.

Quadro 9 – Completamento de frases

O processo investigativo das dificuldades de aprendizagem na escola deve ser orientado pelo avanço na compreensão da complexidade da aprendizagem. Tal perspectiva não apenas aponta para entendermos a grande diversidade de comportamentos e situações que se organizam no contexto educativo, mas também contribui para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem. **No caso de Gabriel, podemos dizer que os sentidos subjetivos gerados a partir dos sistemas de relações que ele desenvolveu até então no espaço da sala de aula, bem como com seus colegas, se constituiu em processos que, como parte da configuração subjetiva da aprendizagem, se interpõem nas operações necessárias para aprender. Dessa forma, compreendemos que, sem um espaço de socialização, integração e apoio em relação às especificidades que possa ter uma criança com limitações emocionais, pode desenvolver maiores obstáculos no campo da aprendizagem escolar.**

A partir do que foi exposto, podemos observar, desde a perspectiva adotada, que a aprendizagem não se configura, apenas, como um processo de assimilação de conhecimentos, mas como uma produção subjetiva que se organiza no desenvolvimento do processo de aprender. Dessa forma, eram sentidos subjetivos diversos que se manifestavam em um nível simbólico-emocional a partir de experiências variadas vividas por Gabriel que foram tomando formas complexas no espaço escolar. Nesse sentido, evidenciamos a importância de compreender a maneira pela qual as configurações subjetivas se organizam no curso da ação do aprender, ou seja, os estados afetivos dominantes da criança diante da aprendizagem que a impedem de avançar de uma maneira mais positiva no que se refere à apropriação dos conceitos científicos culturalmente organizados.

Investigar as configurações subjetivas de Gabriel nos permitiu compreender os sentidos subjetivos que nele se organizavam no processo de aprendizagem, que, por sua vez, se relacionavam com outras produções associadas ao modo como ele percebia a si mesmo nos grupos sociais de sua convivência na escola. Essa compreensão aprofunda o entendimento de que a aprendizagem não se constitui como um processo, exclusivamente, individual, mas que adquire, também, uma qualidade sociorrelacional.

5.2.1.3 Afeto e cognição: uma unidade necessária à compreensão da aprendizagem como produção subjetiva

Gabriel mantinha um comportamento de esquivas, expressava desconforto, dizia que as tarefas eram difíceis e que levariam muito tempo para serem concluídas. Por diversas vezes, ele ficava tenso, chorava e apresentava uma fala infantilizada, ao se queixar das atividades que lhe eram propostas. Em um de nossos encontros, ele chegou a jogar o caderno de matemática no chão, abaixou a cabeça na carteira e chorou. Diante de tal situação, esperei que ele se acalmasse e busquei dialogar com ele. Aos poucos, ele foi levantando a cabeça, enxugou as lágrimas com as mangas do casaco. Convidei-o para sairmos um pouco, beber uma água e lavar o rosto no banheiro. Gabriel, sem hesitar, se levantou em direção à porta. Ao voltarmos para a sala, estava mais calmo. Pedi a ele que recolhesse o caderno que estava no chão e que colocasse em cima da mesa. Gabriel não resistiu em atender a solicitação. Em seguida, demos início a uma reflexão sobre o que havia ocorrido.

Pesquisadora: O que aconteceu, Gabriel?

Gabriel: Eu fiquei nervoso.

Pesquisadora: Mas você ficou nervoso com o quê?

Gabriel: Com a tarefa. É muito difícil, e demora muito.

Pesquisadora: Por que demora muito?

Gabriel: Porque eu não sei fazer.

Pesquisadora: Vamos tentar fazer juntos? Eu estou aqui para te ajudar.

Gabriel: Não, tia. Eu não sei fazer continhas.

(Gabriel responde com a cabeça abaixada e com voz infantilizada)

Pesquisadora: Gabriel, posso te fazer uma pergunta?

Gabriel: Sim, tia.

Pesquisadora: Você nasceu andando?

Gabriel: Não, tia.

Pesquisadora: Você nasceu falando?

Gabriel: Não, tia. (Risos)

Pesquisadora: Você nasceu jogando bola?

Gabriel: Tia, você está brincando comigo? (Risos)

Pesquisadora: Não, Gabriel. Não estou brincando com você. Apenas te mostrando que não nascemos fazendo as coisas. Para aprender a fazer algo é só fazendo. O mesmo acontece com as continhas.

Gabriel: Você está certa, tia. Não nasci jogando bola. Hoje eu jogo quase igual ao Neymar. (Risos)

A partir da situação apresentada, é possível perceber a dificuldade de Gabriel para gerar um caminho alternativo para superação das dificuldades que se apresentam no seu processo de aprendizagem. A criança não conseguia desenvolver um posicionamento ativo, o que comprometia de forma significativa a qualidade de sua aprendizagem. A possibilidade de movimento e mudança em sua configuração subjetiva diante dos desafios poderá acontecer

quando Gabriel se tornar mais comprometido em sua ação de aprender, o que lhe permitirá uma reflexão do seu atual momento e, assim, o desenvolvimento de opções de se relacionar com o conhecimento, as quais sejam facilitadoras do seu desenvolvimento, bem como de sua aprendizagem.

O comportamento infantilizado de Gabriel se tornou constante nos encontros individuais. Ao conversar com a sua professora, ela relatou que isso acontecia em sala de aula. Segundo ela, a criança apresentava uma resistência bastante acentuada em relação à aprendizagem. Costumava se fechar e muitas vezes era desrespeitosa. Ela relatava estar desanimada com o caso de Gabriel e já estar sem alternativas para conduzir a situação. Além disso, disse que o diálogo com a família não estava surtindo efeitos. A professora se preocupava com a falta de acompanhamento das tarefas escolares por parte dos responsáveis de Gabriel, que, segundo ela, deixam a criança muito “solta”.

Em um de nossos encontros, Gabriel chegou bastante desanimado. Ao me ver, ele pegou a mochila e saiu arrastando-a em direção à sala que costumávamos realizar as atividades. Novamente, resistiu em realizar a atividade proposta e buscou opções para não finalizar aquilo que estava sendo sugerido. Ele empurrou a tarefa passada pela professora e disse que preferia fazê-la em casa. Sugeriu para lermos um livro. Acolhi a sua solicitação e ele escolheu uma obra de sua preferência (*Fugindo das Garras do Gato*). Ele apresentou boa disposição para a leitura, sendo perceptível os seus avanços na compreensão e interpretação do texto. Manteve-se entretido, curioso e teceu comentários acerca das ilustrações do livro. Ao finalizarmos a leitura, sugeri que iniciássemos um exercício para o desenvolvimento da escrita.

Pesquisadora: Agora nós vamos escrever um pouquinho?

Gabriel: Tia, a senhora não tem que ir embora?

Pesquisadora: Você quer que eu vá?

Gabriel: Tia, você tem sua hora, suas coisas para fazer. Não quero te atrapalhar.

(Gabriel desenvolve o diálogo com tom de seriedade)

Pesquisadora: Ainda temos tempo. Podemos escrever um pouquinho, e depois eu vou embora.

Gabriel: Estou muito cansado, tia. É muito difícil escrever.

(Gabriel começa a ficar irritado)

Gabriel: Tia, eu odeio escrever, odeio pular linha, odeio fazer parágrafo.

Mais uma vez, Gabriel buscou se esquivar do exercício, demonstrando “preocupação” com o tempo e as atividades da pesquisadora. Insisti acerca da importância de realizarmos o exercício de escrita. Relembrei a ele o episódio da última semana, bem como da reflexão que fizemos em relação ao que havia ocorrido. Nessa circunstância, ele **se mostrou reflexivo;**

contudo, os sentidos subjetivos dominantes em relação aos sentimentos de incapacidade e frustração impediam Gabriel de seguir adiante com a atividade. O comportamento infantilizado se expressava com vigor. Ele cruzou os braços, mudou a expressão facial, e a fala verbal se tornou infantilizada. Ele iniciou um diálogo, pelo qual expressava seus sentimentos, frustrações, e inquietações em relação à sua aprendizagem. Nesse momento, Gabriel expressou raiva e muita frustração em sua fala:

Gabriel: Eu acho tudo isso muito chato! Não aguento mais o terceiro ano. Eu prefiro ir para o sexto ano! No sexto ano, as crianças já escrevem, escrevem muito bem. Eu não quero ficar no terceiro ano. É muito chato.

Tento explicar a Gabriel que não seria possível ele passar do terceiro ano direto para o sexto ano, que os anos escolares se equivalem aos degraus de uma escada e que, aos poucos, à medida que vamos dominando os conteúdos escolares, passamos para o degrau seguinte. Enfatizo que, para subir as escadas, é necessário esforço e dedicação. Gabriel, ainda de braços cruzados, parece escutar e refletir sobre as explicações oferecidas a ele. O diálogo que se segue, expressa suas reflexões acerca de seu processo de aprendizagem e da forma pela qual ele se percebe diante de suas dificuldades. Pela primeira vez, Gabriel consegue discernir e expressar a sua responsabilidade diante do aprender.

Gabriel: Tia, eu quero subir as escadas!

Pesquisadora: Você não está subindo as escadas?

Gabriel: Não, eu só estou descendo as escadas.

Pesquisadora: Por que você acha que só está descendo?

Gabriel: Porque eu não estou estudando direito.

Pesquisadora: O que é estudar direito?

Gabriel: Para poder ficar bom nas coisas, poder crescer... Subir escadas é moleza. Ruim é ficar por último.

Pesquisadora: Você está ficando por último?

Gabriel: Sim, meus amigos estão subindo as escadas. Eles estudam direito.

Pesquisadora: E você? Por que não está subindo as escadas?

Gabriel: Eu não consigo subir as escadas por que não estudo.

O diálogo desde a perspectiva aqui adotada assume um papel importante no estudo da subjetividade em sua dimensão cultural-histórica. A subjetividade, como um sistema complexo, se manifesta na ação de seus agentes, emergindo no sistema de comunicação da pesquisa. **O desenvolvimento de espaços dialógico-relacionais no curso investigativo das dificuldades de aprendizagem nos permitiu compreender o processo de investigação e avaliação a partir de uma dinâmica construtiva-interpretativa, na integração de seus diferentes momentos.** O valor do diálogo não se reduz apenas a uma prática meramente discursiva, mas ganha qualidades distintas a partir dos desdobramentos que o próprio diálogo

conduz no curso do processo investigativo, não sendo passível de previsão e controle, mas que se configura subjetivamente a partir da disposição afetiva dos agentes envolvidos na sua construção.

Destacamos que os momentos conversacionais possibilitados no decorrer do processo investigativo foram ricos e favorecedores da emergência de sentidos subjetivos diversos por parte de Gabriel. **O espaço de diálogo construído permitiu a ele produzir reflexões e gerar alternativas explicativas que se tornaram significativas para a produção de emoções qualitativamente diferenciadas.**

Evidenciou-se um movimento de novas produções subjetivas que se organizava na passagem de um posicionamento vitimizado ante o aprender para um posicionamento mais ativo por parte de Gabriel, a partir do reconhecimento de suas limitações no que se refere à prática de estudo. Aspecto que se manifestou no diálogo apresentado acima.

A dimensão investigativa do processo de avaliação das dificuldades de aprendizagem apresenta um caráter relacional dialógico, voltada à produção de espaços alternativos de subjetivação no momento atual. Dessa forma, reconhecer a importância de a criança assumir um posicionamento mais ativo em relação ao seu processo de aprender se faz necessário e requer o desenvolvimento e o favorecimento de sua expressão nos espaços sociais e relacionais dos quais ela participa. **Entende-se que os espaços de comunicação criados com Gabriel incentivaram o desenvolvimento de recursos próprios, referentes à resolução de conflitos vinculados à sua subjetividade, favorecendo a um posicionamento mais ativo diante da ação do aprender. O posicionamento vitimizado e a insegurança são vivências produzidas por sentidos subjetivos que não favorecem o desenvolvimento da aprendizagem, mas indicam que essa atividade de aprender é importante, Gabriel expressa o desejo de aprender e de se equiparar aos colegas de sala de aula.**

No que se refere ao processo investigativo da aprendizagem de Gabriel, o desafio estava em indagar e compreender as necessidades e aspirações dele, assim como as possibilidades de satisfação, para o desenvolvimento de estratégias que fossem favorecedoras da sua aprendizagem. A partir da leitura do livro *Todos os meus sonhos*, Gabriel elaborou um desenho (figura 11) em que expressava a necessidade de apresentar um desenvolvimento mais satisfatório em sua aprendizagem, como algo a ser perseguido por ele. No desenho apresentado, Gabriel aborda questões relativas ao contexto escolar e à prática de estudo, bem como outros aspectos relacionados a espaços diferenciados de convência.

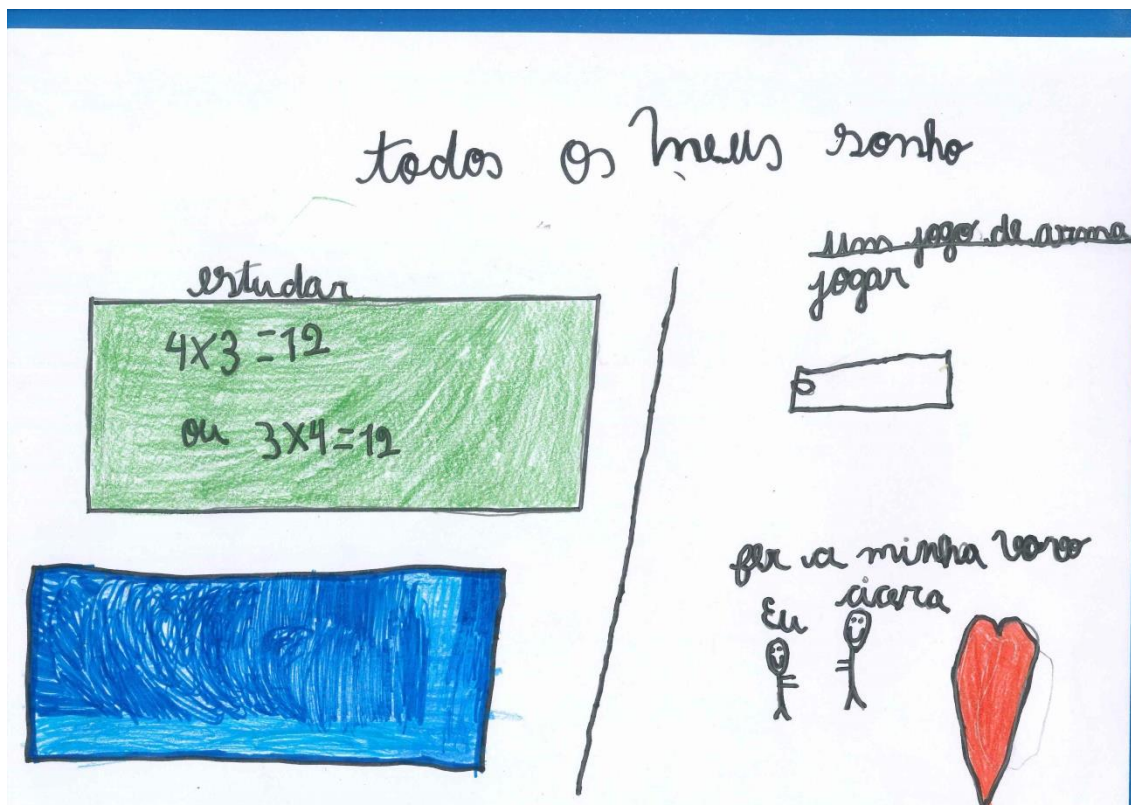


Figura 11 – Desenho de Gabriel

Os encontros que se seguiram foram adquirindo uma nova qualidade, pois Gabriel apresentava maior disposição afetiva para o aprender, diferenciada em relação aos encontros anteriores. Ele passou a me receber com mais alegria e, no decorrer dos exercícios, mostrava-se menos lamurioso, mesmo que ainda se queixasse das dificuldades em relação à leitura e à escrita.

Em um encontro específico, como era de costume, disponibilizei livros diversos para que ele escolhesse um de sua preferência. Ele selecionou o livro *Pé de Poesia*²⁷. Primeiramente, folheou o livro com curiosidade. Relatou que as ilustrações do livro o faziam lembrar-se do local onde morava, onde há muitas árvores e natureza, e desenvolveu uma série de hipóteses acerca da história a partir das ilustrações contidas no livro. Ao iniciarmos a leitura, Gabriel apresentou boa concentração e, de forma espontânea, pegou uma régua para

²⁷ Protagonista de uma pequena cena, o menino perguntador reorganiza, em sua cabeça, um espaço ideal em que a família – mãe, pai, avô, tios –, os amigos e ele próprio teriam seus desejos satisfeitos. Esse pequeno mundo seria como uma reedição do jardim do Paraíso. Em versos breves, o autor vai explorando as possibilidades de rimas, conferindo à obra um ritmo rápido semelhante ao do pensamento de um menino que, à maneira de Emília, em *A reforma da natureza*, de Monteiro Lobato, deseja reordenar o mundo. PEREIRA, Wilson. *Pé de poesia*. Belo Horizonte: Dimensão, 1995. 16p. (Coleção Pés na Lua).

auxiliá-lo na leitura. Ao ser questionado sobre o uso da régua, respondeu que, com a régua, ele não pulava as linhas do livro. Ele passou a desenvolver estratégias próprias para auxiliá-lo na condução de sua leitura. Durante a leitura, dúvidas sobre o vocabulário do texto foram surgindo. Contudo, Gabriel não demonstrou preocupação e se mostrou ativo em perguntar:

Gabriel: Tia, o que é pasmaceira?

Gabriel: Tia, o que é empoleiradas?

Gabriel: Tia, ficar moendo é igual ficar pensando?

Os questionamentos de Gabriel se fizeram constantes. Sempre muito curioso, cada vez mais se animava com a leitura do livro. Além disso, por diversas vezes se remetia a experiências vivenciadas por ele em seu ambiente familiar, fazendo descrições do lugar onde morava e das atividades que realizava em seu cotidiano. Após a leitura do livro, solicitou uma folha de papel e pediu para fazer um desenho de sua casa (figura 12). Muito empenhado no desenvolvimento de seu desenho, ele apresentou com detalhes como percebia o local onde morava e narrou com alegria experiências vividas por ele em sua casa.

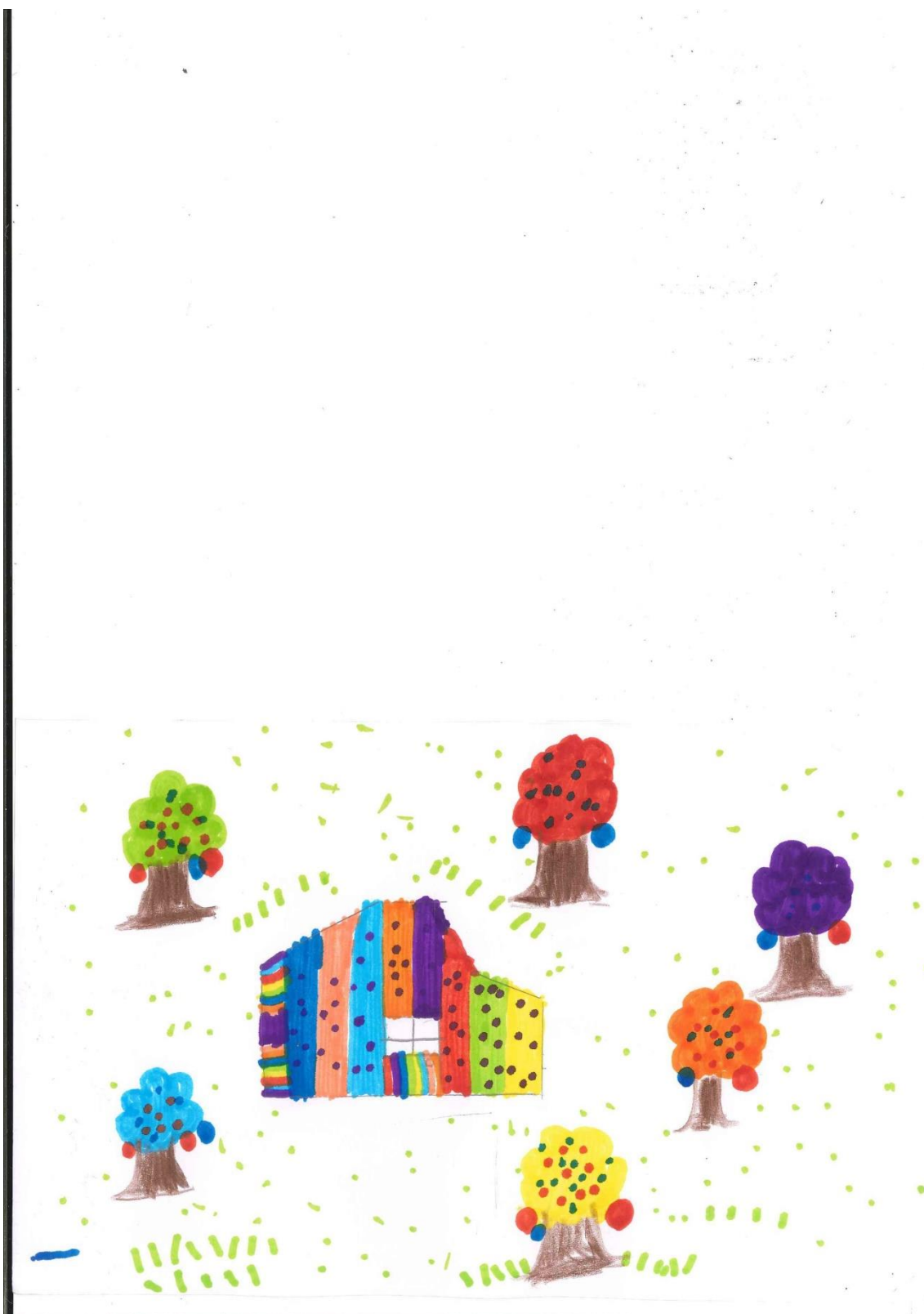


Figura 12 – Desenho de Gabriel

A disposição subjetiva de Gabriel para aprender, ao longo do processo investigativo, foi se transformando, mostrando mais engajamento no curso de sua aprendizagem. De forma espontânea, em um de nossos encontros, ele demonstrou o desejo de fazer o dever de casa junto com a pesquisadora.

Gabriel: Tia, hoje eu tenho dever de casa para fazer.

Pesquisadora: Mas o dever de casa você pode fazer em casa.

Gabriel: Não, tia. Eu tenho que fazer com a senhora. (**Gabriel respira fundo**)

Pesquisadora: Por quê?

Gabriel: Minha mãe não me ajuda muito. Ela tem muitas coisas para fazer.

A partir desse diálogo, notamos que o espaço da pesquisa estava se configurando como um ambiente favorável para que a aprendizagem de Gabriel pudesse ocorrer. Além disso, ele indicou a falta de acompanhamento de seus responsáveis no que se referia às tarefas de casa. Ele começou a julgar importante concluir o dever de casa como um aspecto significativo para o bom desenvolvimento de sua aprendizagem. Também demonstrou certa preocupação e indícios de responsabilidade com a conclusão do exercício proposto pela professora.

A categoria de sentido-subjetivo nos ajuda a pensar a integração entre organização e processualidade no desenvolvimento da subjetividade. **Dessa forma, entendemos que as novas produções subjetivas que emergiam no cenário social da pesquisa, a partir das reflexões produzidas por ele, geraram desdobramentos que, por sua vez, se expressaram em comportamentos diferenciados para o aprender, o que caracteriza o aspecto processual da subjetividade no curso da aprendizagem.**

O dever apresentado por Gabriel se direcionava para a resolução de situações-problema que envolvessem o uso do raciocínio matemático. Chamou-nos a atenção durante a execução da atividade que Gabriel passou a fazer associações entre os problemas matemáticos e as experiências vividas por ele no ambiente de casa. Os relatos eram carregados de afetividade, em que ele sentia a necessidade de compartilhar as suas experiências. Como já foi mencionado anteriormente, Gabriel residia em uma região rural, em que suas experiências se diferenciavam dos demais colegas, que moravam em zona urbana.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Num caixote havia 148 maçãs. Apodreceram 36. Quantas maçãs sobraram? 2. Rafael comprou 35 sementes de abóbora e depois ganhou 16 sementes de girassol de seu primo. Quantas sementes ele tem ao todo? 3. Célia fez 13 atividades do quadro e ainda faltam 7 para fazer. Quantas atividades ela fará no total? 4. Papai tem 46 anos e eu tenho 11. Quantos anos papai é mais velho do que eu? |
|--|

Quadro 10 – Problemas matemáticos

Gabriel considerou que alguns desses problemas do dever de casa se assemelhavam com o ambiente de sua casa. A partir de então, passou a relatar cenas vividas por ele.

Gabriel: Tia, você sabia que na minha casa existem várias árvores?

Pesquisadora: Não. De que são as árvores?

Gabriel: Tem um monte! Tem mangueira, jabuticada. Tem pé de limão e laranja.

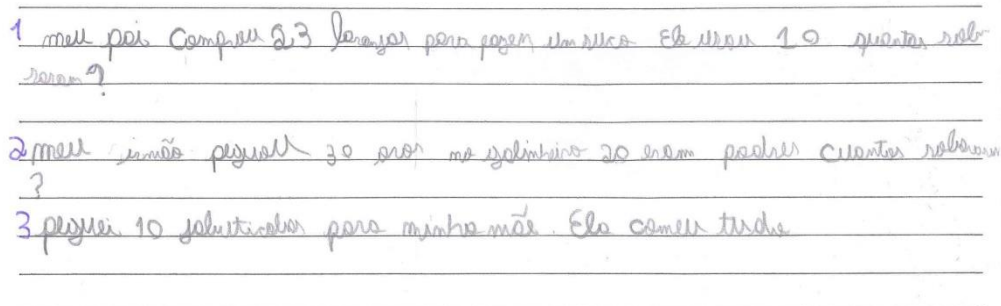
Pesquisadora: Na sua casa vocês plantam muitos alimentos?

Gabriel: Sim. Eu ajudo o meu pai na horta. Tem alface, cenoura e um monte de coisas verdes! Tem galinhas também!

Pesquisadora: Que legal, Gabriel!

Gabriel: Tia, você sabia que um dia eu fui ajudar meu pai a catar as mangas do chão? Tinha um monte de manga, mas tava quase tudo podre!

Gabriel falava com afeto das experiências e de sua rotina no ambiente de casa. Estava animado em compartilhar um pouco do seu universo, que parecia ser significativo para ele. Após conversarmos um pouco, propus a ele que elaborássemos alguns problemas de matemática que envolvessem situações vividas por ele em casa. Tal estratégia, mesmo que não planejada, teve por objetivo investigar o raciocínio lógico-matemático dele a partir de uma atividade que estimulasse sua imaginação e criatividade e que contemplasse elementos afetivamente configurados na sua experiência de vida.



1 meu pai comprou 23 laranjas para fazer suco. Ele usou 10 quantas sobrou?

2 meu irmão pegou 30 ovos as galinhas 20 ovos pedras quantos sobrou?

3 peguei 10 jabuticabas para minha mãe. Ela comeu todas.

Figura 13 – Problemas Matemáticos

Handwritten mathematical exercises on lined paper, including subtraction problems and a drawing of a stick figure sitting at a desk.

Subtraction Problems:

488 -154 <hr/> 334	610 707 -56 <hr/> 651	516 966 -349 <hr/> 617	611 710 -540 <hr/> 170
261 -63 <hr/> 198	409 -108 <hr/> 301	513 638 -151 <hr/> 487	010 410 -302 <hr/> 108
240 -451 <hr/> 399	523 -217 <hr/> 306	291 -164 <hr/> 127	964 -533 <hr/> 431
516 -208 <hr/> 308	187 -69 <hr/> 118	615 -504 <hr/> 111	219 -49 <hr/> 170
248 -159 <hr/> 879	605 -46 <hr/> 559	590 -308 <hr/> 282	369 -210 <hr/> 159

Additional Calculations:

751 $+56$ <hr/> 807	334 $+154$ <hr/> 488
197 $+63$ <hr/> 260	559 $+46$ <hr/> 605

Drawing: A stick figure is sitting on a chair at a desk. On the desk is a small box containing the numbers 488, 154, and 334. The word "desenhar" is written above the drawing.

Logo: tilibra

Figura 14 – Exercícios Matemáticos

A elaboração dos problemas matemáticos foi realizada com a ajuda da pesquisadora, apenas no que dizia respeito ao auxílio necessário para a melhor organização do pensamento de Gabriel. Ele buscou suporte nos exercícios propostos pela professora para desenvolver o seu raciocínio, mas trouxe para a construção sua imaginação apoiada em suas vivências. **Podemos perceber, no caso de Gabriel, que o estímulo da imaginação e da criatividade, apoiadas em experiências de grande valor afetivo para ele, favoreceu a estruturação de seu pensamento e de suas capacidades intelectuais, no que se referia ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos.**

Na elaboração de problemas matemáticos, Gabriel buscou retratar o contexto sociocultural no qual estava inserido, criando situações de caráter significativo para ele. Ele parecia se divertir, mostrando interesse pela atividade. Grande parte do modelo matemático é realizado por aquele que produziu o texto, e as situações-problema didáticas acabam por ser significativamente mais pobres do que aquelas produzidas nos contextos da vida. **A possibilidade de elaborar criativamente seus próprios problemas aproximou o aluno de seus reais interesses, que não se desvinculavam de suas experiências afetivas. A atividade desenvolvida possibilitou à criança o desenvolvimento da autonomia na construção de seus próprios conhecimentos em relação ao universo da matemática.**

Consideramos a integração entre os aspectos do cognitivo e do afetivo, como uma unidade. A partir do referencial teórico adotado compreendemos que cognição e afeto fazem parte de um sistema complexo que se organiza no curso da aprendizagem escolar. **Entendemos que a apropriação dos conteúdos escolares, a construção de ideias e a utilização do aprendido em novas situações possuem uma relação intrínseca entre o conteúdo a ser aprendido e o seu valor emocional para aquele que aprende. Experimentar ativamente uma experiência, pensar ativamente uma ideia significam afirmar a aprendizagem como um processo subjetivamente configurado, ou seja, como um sistema complexo em desenvolvimento.**

Entendemos que, no caso de Gabriel, a imaginação se organizou como um elemento constitutivo dos processos de compreensão de conteúdos específicos, que foram considerados por ele como desafiadores, dado o seu grau de dificuldade. Referimo-nos à geração de ideias diante dos obstáculos que Gabriel enfrentava em seu esforço compreensivo, ao se deparar com o conteúdo a ser aprendido.

As situações-problema criadas por Gabriel nos permitiu confirmar que a aprendizagem não se reduz a processar, elaborar e armazenar informações, mas se

organiza como um processo que inclui aspectos da subjetividade de quem aprende por meio de sua imaginação e de sua fantasia que, por sua vez, não se separam da produção intelectual da pessoa que aprende. A partir da atividade proposta, Gabriel teve a oportunidade de desenvolver um caminho próprio, singular no desenvolvimento de sua aprendizagem, evidenciando que os processos de aprender não se organizam em uma operação isolada, mas que integram as experiências de vida de cada criança em uma dinâmica em que intelecto e afeto se organizam em uma unidade.

Após alguns encontros realizados com Gabriel, decido marcar um momento de diálogo com a professora Thalita para conversarmos um pouco acerca das percepções dela sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dele. Sempre muito receptiva, ela relatou não ter observado mudanças significativas na criança. Ela avaliou que Gabriel se apresentava bastante deslocado no ambiente escolar, como também em sua aprendizagem. A professora chegou a reconhecer suas limitações no trato com a criança. Contudo, julgou estar sem alternativas para envolver Gabriel nas situações de aprendizagem que desenvolvia. Ela diz:

Então...É difícil lidar com uma criança que não quer aprender. Isso é um grande problema. Para mim Gabriel não quer aprender. Eu tenho um aluno autista, ele tem dificuldades cognitivas muito maiores que Gabriel. Não tenho problema com o meu autista. Ele quer aprender, faz tudo que eu peço. Já está mais adiantado que Gabriel. Às vezes eu fico pensando que seria melhor ele mudar de escola, ir para uma escola rural, que combina mais com ele. Perto da casa dele tem uma escola ótima, não sei por que a mãe não colocou ele lá. Gabriel é deslocado, não interage bem com os colegas, seu universo é outro. (Professora Thalita)

Na conversa com a professora, juntamente com as observações em sala de aula, foi possível perceber que Thalita não buscava envolver Gabriel nas situações de aprendizagem. A criança ficava invisível na dinâmica de sala de aula, a professora se aproximava poucas vezes dele e o fazia apenas para conferir se Gabriel estava executando a atividade. No desenvolver da dinâmica conversacional com a professora, ela relata um episódio interessante que havia ocorrido na semana anterior. Segundo a descrição de Thalita, Gabriel havia levado um saco de jabuticabas para a escola para compartilhar com seus colegas.

Olha só, preciso te contar isso. Semana passada ele trouxe um saco imenso de jabuticabas, disse que colheu com o pai. Estava todo animado. Jabuticabas! Que criança, hoje, come jabuticabas. Eu achei ótimo, mas as crianças nem deram bola. Ele queria dar jabuticabas para os colegas. Tá vendo como ele vive em outro mundo. Ele poderia ter trago pirulitos, balas, que provavelmente teria sido melhor com as crianças, muitas não quiseram. Conclusão: eu acabei levando um saco enorme de jabuticabas para casa. Tive que levar, né! Ia ser muito triste ele voltar para a casa com aquele sacão. (Professora Thalita)

Percebe-se que Gabriel foi desqualificado pela professora em sua ação de levar um saco de jabuticabas para a escola. A professora não conseguiu alcançar o valor que aquele ato tinha para ele. Entende-se que, para Gabriel, a ação de levar um saco de jabuticabas para a sala de aula associava-se a uma necessidade da criança em compartilhar um pouco do seu universo com os colegas. Além disso, era uma forma de ele abrir um espaço relacional com seus pares. Contudo, tal ação não foi devidamente conduzida pela professora. Thalita, fixada na ideia de que Gabriel vive em um mundo “paralelo” quando comparado a outras crianças, não soube agregar valor ao investimento feito por ele. Considera-se que o episódio ocorrido teria sido uma boa oportunidade de desenvolver estratégias que permitissem não só a criação de um espaço de socialização entre as crianças, como também que pudesse favorecer ações de caráter pedagógico, incentivando o envolvimento de Gabriel nas atividades.

Entende-se que a escola constitui uma parte importante das instituições sociais e muitas expectativas são criadas em torno dela, principalmente no que se refere ao compartilhamento dos conhecimentos culturalmente organizados. Contudo, vale questionar de que maneira a educação escolar se relaciona com os processos educacionais que ocorrem em outros ambientes educativos. No caso apresentado, seria interessante investigar, do ponto de vista pedagógico, a maneira como esses dois espaços de convivência, escola e contexto familiar, se entrelaçam constituindo a subjetividade de Gabriel e que tipo de ações poderiam ser desenvolvidas para alavancar as possibilidades de sua aprendizagem. Dessa forma, os principais ambientes educacionais e de convivência da criança não deveriam ser entendidos como espaços separados, mas que se constroem em uma dinâmica subjetiva própria nas diversas atividades desempenhadas por Gabriel.

Ampliar a compreensão acerca dos diferentes contextos nos quais se desenvolve a vida infantil, e a maneira pela qual esses espaços vinculam-se entre si seria uma tarefa a ser desenvolvida pelos professores. Os relatos da professora nos mostra que, quando as crianças chegam à escola, já possuem um conjunto de conhecimentos que terão de ser necessariamente levados em conta por quem ensina. A falta de convergência entre a cultura escolar com os demais espaços educativos da vida da criança pode levar a uma desvinculação entre processos que precisam estar integrados, o que, por sua vez, obscurece a riqueza de experiências vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolarizado. Entende-se, que não se trata de pôr em primeiro lugar o conhecimento escolar, visto que ele tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades intelectuais, mas, sim, de reconhecer que cada cenário educativo tem suas peculiaridades.

O estudo da aprendizagem, em sua condição subjetiva, não se apoia de forma exclusiva em evidências de caráter operacional-intelectual do desenvolvimento cognitivo da criança, mas na articulação de informações provenientes de trechos de informação que são gerados no curso do processo comunicativo, com aspectos que nos permitem estabelecer uma relação entre o cognitivo-afetivo sem que um seja necessariamente sua causa. Essa dinâmica se organiza como um processo de produção de conhecimento construtivo-interpretativo, caracterizando a nossa proposta de avaliação e investigação das dificuldades de aprendizagem.

As configurações subjetivas e os sentidos subjetivos não representam conteúdos universais que podem orientar uma prática de avaliação e investigação dos processos de dificuldade de aprendizagem. Não existe uma configuração subjetiva da aprendizagem que seja passível de uma generalização de caráter universalista. As configurações subjetivas são sempre singulares. No caso de Gabriel, foi possível observar uma produção de sentidos subjetivos que integrava a sua configuração subjetiva da aprendizagem marcados por sentimentos de incapacidade e frustração, que se expressavam em comportamentos de resistência e insegurança. Seu comportamento era passível de observação, mas os processos pelos quais os sentimentos se organizavam não se reduziam à observação imediata de tais comportamentos, o que nos permitiu construir hipóteses diversas que foram elaboradas ao longo do curso da pesquisa, dando forma ao nosso modelo teórico.

5.2.1.4 Síntese do Modelo Teórico

Para uma melhor compreensão, a partir das análises interpretativas acerca do modelo teórico de Gabriel, destacamos:

- A falta de empenho de Gabriel pelas atividades relacionava-se com a ausência de conhecimentos básicos para a realização das tarefas. Demonstrava pouca autonomia no processo de escrita, porém não solicitava ajuda.
- Foi possível desenvolver uma construção teórica acerca da aprendizagem de Gabriel, que aponta para uma produção de sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de medo e insegurança, que se expressavam no desconforto sentido por ele em não conseguir acompanhar as atividades de produção de texto propostas pela professora, o que integrava a configuração subjetiva da sua aprendizagem.

- Para Gabriel, acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas era algo muito importante, primeiro porque não queria ficar aquém deles, principalmente no que se referia ao domínio dos conteúdos escolares, e, segundo, porque ele apresentava dificuldades significativas no campo da socialização com seus pares.
- Entende-se que, no caso de Gabriel, os sentidos subjetivos produzidos por ele que integravam a configuração subjetiva da ação do aprender limitavam a possibilidade dele de dominar o sistema de conhecimentos científicos dentro do tempo estabelecido pela escola, gerando ansiedade, bem como sentimentos de medo, insegurança e frustração.
- Entende-se que os espaços de comunicação criados com Gabriel incentivaram o desenvolvimento de recursos próprios, referentes à resolução de conflitos vinculados à sua subjetividade, favorecendo um posicionamento mais ativo diante da ação do aprender.
- No caso de Gabriel, o estímulo da imaginação e da criatividade, apoiadas em experiências de grande valor afetivo para ele, favoreceu a estruturação de seu pensamento e de suas capacidades intelectuais, no que se referia ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos.

5.3 PROCESSOS DA SUBJETIVIDADE SOCIAL E AÇÃO PEDAGÓGICA: DESDOBRAMENTOS PARA A COMPREENSÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR.

A escola, como toda instituição, tem uma subjetividade social singular, na qual é possível identificar formas dominantes da subjetividade social da sociedade. Observa-se que as escolas de uma forma geral assumem um discurso hegemônico acerca de suas práticas, bem como de concepções sobre aprendizagem e desenvolvimento, que, por sua vez, incidem de diferentes maneiras no fazer pedagógico, como também na forma de se compreender os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem escolar.

A subjetividade social da escola se organiza como um sistema de configurações em que se manifestam os processos singulares de cada instituição. A subjetividade social da escola se funda na processualidade de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre

os professores, no seu funcionamento administrativo, nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem compartilhadas pela equipe pedagógica, no comportamento da comunidade em que ela está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seu caráter de pública ou privada, nas relações professores-alunos, na relação entre escola e família dos alunos etc (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Entende-se:

A subjetividade social, que domina a escola e suas diferentes práticas, é um aspecto essencial da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, desconstruindo de uma vez por todas a visão educativa individualista de que o sucesso do aluno depende unilateralmente da relação professor aluno, da didática, da qualidade do professor e da capacidade dos alunos, visão esta que descontextualiza tanto ao professor quanto ao aluno dos múltiplos espaços sociais e de suas formas hegemônicas de subjetividade social, nas quais se configuram suas subjetividades (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.91).

Compreende-se que a ação humana no ambiente escolar se configura em uma teia de processos simbólico-emocionais de natureza diferente, que, por sua complexidade, não nos permite uma compreensão de caráter dicotômico entre o social e o individual. **O presente tópico visa aprofundar a discussão acerca da subjetividade social da escola em que a pesquisa foi realizada, tendo como fórum de análise a compreensão das dificuldades de aprendizagem como uma produção simbólica historicamente organizada por meio de processos institucionais implicados nos diferentes posicionamentos ante o aprender.**

A necessidade de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças que apresentavam obstáculos no domínio de determinados conteúdos escolares nos colocou, inevitavelmente, no espaço escolar a fim de desenvolver uma análise mais aprofundada da temática em questão e que, conseqüentemente, retirasse o foco do aluno como único responsável por suas dificuldades. Estar na escola nos permitiu desenvolver vínculos e compreensões acerca de sua realidade. Nessa imersão, é importante destacar que a comunidade escolar sempre foi muito receptiva à presença da pesquisadora. Muitos foram os momentos de troca entre os profissionais da equipe, que, em pequenas exceções, sempre estavam dispostos a colaborar. **Com esse objetivo, voltamos o nosso olhar para a escola em seu contexto mais amplo para compreender aspectos da sua subjetividade social que, de alguma maneira, impactavam as ações desenvolvidas junto aos alunos que apresentavam dificuldades em dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados por ela.**

A instituição em que a pesquisa foi realizada foi inaugurada no ano de 1977. Esta foi construída por iniciativa do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que foi um órgão do Governo Federal que fornecia elementos para a melhoria da máquina estatal, além de elaborar a proposta orçamentária da União, como órgão assessor da Presidência da República do Brasil, com o fim de atender aos filhos dos funcionários públicos que residiam na mesma quadra, em Brasília. Para que os filhos desses funcionários viessem a frequentar essa escola, houve uma mobilização da direção e professores da época, num convite direto, para que os pais conhecessem o trabalho compromissado da escola pública do DF.

De acordo com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico, a escola, atualmente, se tornou referência nacional, sendo uma das mais procuradas pela comunidade brasiliense do Plano Piloto. Em 2015, ficou em segundo lugar entre as melhores escolas do DF na avaliação Prova Brasil – IDEB, aplicada em todas as escolas públicas do Brasil. Em 2016, ficou posicionada em terceiro lugar no “ranking das escolas mais eficientes do Brasil” (fonte- Codeplan-DF).

A escola selecionada para a realização desta pesquisa apresenta altos índices de aprovação, comparada a outras escolas do Distrito Federal. De acordo com a equipe escolar, esses resultados se dão devido a excelente qualificação do corpo docente e participação ativa do Conselho Escolar. O compromisso em um trabalho sistematizado nos conteúdos a serem aprendidos se constitui como foco das ações a serem desenvolvidas pelo corpo docente, a fim de garantir a aprendizagem de todos os alunos e a manutenção do status da instituição na condição de escola de referência. Sobre essa questão, a professora Thalita apresenta comentários que nos permitem compreender alguns aspectos da subjetividade social da escola.

[...] A escola é muito boa. Mas às vezes ficamos presos à questão do conteúdo, o que limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas. A escola quer conteúdo e eu quero trabalhar de um jeito diferente. Eu acho a escola muito conteudista. Ela segue uma linha tradicional. Os níveis de rendimento dela são altíssimos. A estrutura da escola é querer conteúdo. Eu tenho liberdade em sala de aula e busco outras estratégias, mas tenho que seguir um planejamento. Além disso, tem a prova que eles fazem, e, se eles não tiverem o conteúdo específico, vão ficar aquém daquela estrutura da escola.

Em outro momento de conversação com a professora Thalita sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de Gabriel, ela expressa:

(...) Eu acho o Gabriel um garoto muito capaz. Sabe, eu acho ele inteligente, criativo. Ele tem umas respostas prontas, na ponta da língua, é um menino safo. Mas

ele precisa de alguém para ajudá-lo na organização. Essa pessoa tem que ser um adulto, se não ele não dá conta. Ele precisa de uma orientação. Ele vem de uma zona rural, eu já dei aula em escola rural, os meninos da zona rural são diferentes, são livres, não se adaptam a esse modelo. Ele está fora desse contexto, do contexto dessa escola. Daí ele não dá conta de acompanhar, aqui é tudo muito certinho.

A partir dos trechos de conversação apresentados, bem como de informações provenientes do Projeto Político Pedagógico da escola, podemos compreender que a ênfase nos conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes e a conservação da escola em uma condição de destaque se configuram como aspectos fundamentais da sua subjetividade social. Garantir a qualidade do ensino, de fato, deve se configurar como uma preocupação para todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, ao considerarmos que o foco das ações pedagógicas estava direcionado para a dimensão conteudista do aprender, deixamos de compreender aspectos relacionados às próprias necessidades pedagógicas das crianças e professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, Tacca (2009, p. 57) apresenta reflexões interessantes para pensarmos os desdobramentos de ações conteudistas no trabalho com crianças que se encontram atrasadas ou com complicações no processo de aprendizagem:

Podemos identificar que ao ter de apresentar alternativas pedagógicas para o trabalho com crianças que estão atrasadas ou com sérias complicações no processo de aprendizagem, o professor, geralmente, guia-se para a identificação dos conteúdos não aprendidos, propondo atividades, dentro das disciplinas curriculares, para uma recuperação no espaço instituído do “reforço escolar”. Projeta-se aí a concepção de que o aluno deve aprender aquilo que faz parte do conteúdo de sua série. Para isso, as atividades selecionadas poderão ser diferenciadas, inclusive pensadas com base em materiais especiais e, até mesmo, incorporar a ludicidade, aspecto que traz a ideia de uma aprendizagem mais prazerosa, mais divertida, mais amena e mais “interessante” para a criança. No entanto, sabemos que o foco continua sendo o conteúdo previsto, ou aquilo que o aluno deveria saber ou o conteúdo escolar que deve assimilar e que o fará ser visto como aquele que está progredindo na “aprendizagem”.

Com base no que foi apresentado, consideramos que, quando o foco está direcionado para o conteúdo a ser aprendido pelo aluno, as atividades desenvolvidas pouco correspondem à real necessidade pedagógica do aprendiz. Dessa forma, como aponta Tacca (2009), as ações pedagógicas se organizam em uma perspectiva “tamanho único”, pois devem servir para todos de forma indistinta, independentemente das especificidades de desenvolvimento de cada criança. Podemos observar, no caso particular de Gabriel, que sua professora apresenta preocupações acerca de seu desenvolvimento e busca, minimamente, considerar algumas de suas especificidades. Contudo, Thalita se sente presa em um modelo que deve ser seguido pelos profissionais que atuam na escola.

Soraya, pedagoga que compõe a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, em momento de diálogo, confirma a ênfase que a escola atribui à dimensão conteudista e à cobrança por resultados.

[...] A escola cobra resultado. Ela cobra o laudo das famílias. Em alguns momentos, isso é muito difícil. É mais fácil a conscientização da família em relação ao laudo, no sentido que o laudo por si só não é determinante no desenvolvimento da criança, do que com a equipe. Quando a escola fica sabendo do laudo, ela cobra. É muito difícil questionar os diagnósticos com a equipe. Aqui é muito padronizado. A cobrança por resultado é muito grande. A verificação dos pré-requisitos, vinculados aos conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos é a forma que escola tem para manter o padrão que está hoje. Às vezes é exaustivo.

Soraya foi lotada na escola em que a pesquisa foi realizada, aproximadamente há seis meses, quando se deu o nosso primeiro momento de conversação. A pedagoga aponta que, inicialmente, essa característica da escola chamou muito a sua atenção e que, em alguns momentos, se sentia um tanto inadequada naquele espaço. Contudo, com o passar do tempo, buscou compreender os objetivos da instituição na tentativa de garantir a aprendizagem de todos, apesar de discordar de certos caminhos adotados por ela. Para a pedagoga: “tudo tem o seu preço”.

Analisa-se que, do ponto de vista das ações pedagógicas, a escola em que a pesquisa se realizou manifestava, em sua subjetividade social, a preocupação na manutenção de altos índices de aprovação, com foco nos conteúdos a serem adquiridos pelos alunos, expressando uma expectativa elevada para que o aluno aprenda e que o professor seja capaz de transmitir com eficiência os conteúdos organizados para uma determinada série, em formas e tempos coletivos. **Isso, por sua vez, em nossa análise, leva à ideia da necessidade de padrões e medidas regulares para que se conheça o nível de aprendizagem das crianças e nela poder intervir.**

Nessa avaliação, consideramos também que, dentro de uma perspectiva acumulativa de conhecimento, as atividades desenvolvidas assumiam, como mencionado anteriormente, um formato do tipo “tamanho único”. Avaliar o aprendiz, a partir de resultados pré-determinados aponta que a valorização estava diretamente ligada naquilo que ele reproduziu ou que realizou a partir de uma perspectiva quantitativa e acumulativa de conhecimentos. Assim como expressa Tacca (2009, p.61): “Aprendeu mais quem fez mais e mais depressa e, assim, de forma tortuosa, infere-se que isso é ser bem-sucedido na escola”.

A partir de uma compreensão cultural-histórica de desenvolvimento, pautada na perspectiva da subjetividade, entendemos que as possibilidades de aprendizagem se

manifestam em sua diversidade, ou seja, em formas heterogêneas e não estandardizadas. Consideremos que a busca por formas padronizadas, no que se refere ao processo de aprendizagem das crianças, traz implicações muito negativas para a qualidade da relação estabelecida entre professor e aprendiz, bem como para as ações de caráter pedagógico. Nessa perspectiva, destacamos a fala de uma das professoras²⁸ da equipe, em um espaço coletivo de discussão, representada no trecho abaixo:

[...] as crianças da minha turma são agitadíssimas. O problema não é o professor, é a turma que é muito agitada. Conversei com a professora do ano passado, e ela concorda comigo. Para mim é muito difícil trabalhar com uma turma com diferentes níveis de aprendizagem. Tenho que dar atividade o tempo todo. Qualquer atividade. Se não der uma atividade, a sala vira um pandemônio.

De acordo com informações contidas no PPP, a escola identifica que um dos grandes desafios a serem enfrentados pela comunidade transita, justamente, em lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem apresentados pelas crianças que frequentam a escola.

Entre as dificuldades registradas pelo Conselho Escolar, foram citados os diferentes níveis de aprendizagem das crianças dentro de uma mesma turma e o aumento da quantidade de alunos com necessidades especiais. Tais defasagens representam um grande desafio para os profissionais de educação, pois requer estratégias diversificadas que concorrem com o tempo, que muitas vezes, não é suficiente para o desenvolvimento satisfatório das habilidades necessárias ao ano em que o aluno se encontra (PPP, 2017, p 23).

Os processos de homogeneização da aprendizagem, bem como das dificuldades de aprendizagem, partem de uma concepção de desenvolvimento em uma perspectiva de sujeito universal, que ainda prevalece no pensamento de muitos professores, pais e profissionais que atuam de uma forma geral com questões vinculadas à aprendizagem escolar. Pelo que foi apresentado, podemos observar o impacto que tal perspectiva tem para a qualidade das ações e relações pedagógicas desenvolvidas com os alunos. Podemos examinar, a partir da fala da professora citada, que esta se desresponsabiliza de sua ação pedagógica transferindo a responsabilidade de suas dificuldades para a turma, a qual julga ser muito agitada. Além disso, parece que a professora não possui os recursos necessários para avaliar a pertinência e os efeitos de cada atividade no processo de aprendizagem das crianças, a partir do momento que afirma que “qualquer” atividade deva ser realizada com o objetivo de controlar o comportamento dos alunos em sala de aula. Márcia, psicóloga da equipe, também identifica o mesmo problema:

²⁸ A educadora citada ministrava suas aulas para uma turma do segundo ano do BIA.

[...] A escola em um âmbito social adquiriu muitas responsabilidades que extrapolam o processo educacional. Não estamos preparados para tal situação! Buscar estratégias para trabalhar com tanta diversidade em sala, em muitos casos, se torna cansativo e nem sempre atinge o resultado esperado. São em média 30 alunos por sala, cada um com sua particularidade, que trazem consigo problemas sociais que muitos nem deveriam ter conhecimento ainda.

Destacamos que o diferencial na qualidade das ações e relações pedagógicas não se apresenta na identificação de formas padronizadas de aprender. O trabalho deve ser direcionado para a investigação do tipo de intervenção adequada para cada situação de aprendizagem. **Defende-se que os obstáculos enfrentados pelos alunos no plano do aprender devem se constituir como problemas de pesquisa que necessitam de investigação minuciosa. As soluções para tais questões devem ser encontradas, principalmente, na dinâmica relacional em sala de aula.**

O trecho de fala destacado não se configura como um discurso isolado entre os professores da instituição. A dificuldade para desenvolver estratégias diversificadas de aprendizagem se manifesta na expressão de outros educadores, **o que nos permite construir um indicador que aponta para outro aspecto relevante referente à subjetividade social da escola estudada direcionado para os processos de homogeneização da aprendizagem escolar.** Para reforçar a hipótese levantada, apresentamos um trecho extraído de um momento de conversação com a professora Mariana, quando realizava uma observação em sua sala de aula.

Mariana: Você tá vendo, né? **(Referindo-se ao comportamento de Magali)**

Pesquisadora: Como assim?

Mariana: Ela é uma menina difícil. Diferente de todas as outras crianças. Todos já avançaram e ela continua no mesmo lugar. Ela está atrasada. Além disso, fica conversando.

Pesquisadora: Normalmente é assim? Todos os dias?

Mariana: Praticamente todos os dias.

Pesquisadora: Como é a turma de uma forma geral?

Mariana: Aqui tenho alunos de todos os tipos. Uns são mais rápidos e outros mais lentinhos.

Pesquisadora: O que você costuma fazer com esses mais “lentinhos” ou que apresentam alguma dificuldade para aprender?

Mariana: Bom... Normalmente, eu encaminho para o SOE²⁹, busco chamar os pais para conversar.

Pesquisadora: E, em sala de aula, como você faz?

Mariana: Em sala de aula, o bicho pega! Eu tenho uma voluntária que fica duas vezes na semana, porque ela também atende outras turmas. Eu costumo deixar esses alunos com ela. Tenho muito conteúdo para dar, não posso ficar parando, se não os outros ficam prejudicados e o conteúdo, atrasado.

Pesquisadora: E com Magali?

²⁹ Serviço de orientação educacional

Mariana: Essa é difícil. Eu já pedi o laudo para a mãe várias vezes. Ela nunca traz os exames. Ela tem algum problema neurológico, disso eu não tenho dúvidas, mas preciso do laudo. A escola precisa do laudo. Agora já estamos em setembro. O tempo está passando, Agora é deixar o rio correr. O que eu poderia fazer já fiz.

No trecho apresentado, podemos observar as dificuldades de Mariana para estabelecer um tipo de relação com Magali que seja mais proveitosa para a aprendizagem da estudante. Mariana ressalta o tanto que a criança apresenta um comportamento difícil em sala de aula, estabelecendo comparações com os demais alunos. Analisamos, também, que a professora culpabiliza a aprendiz por sua não aprendizagem, sem produzir uma reflexão acerca da sua própria prática pedagógica. A partir das observações realizadas em sala de aula, foi possível perceber as ações desenvolvidas para aqueles alunos que fugiam do padrão, em termos de ritmos de aprendizagem. Eles eram separados, ficavam afastados e agrupados no canto da sala, juntamente com a educadora voluntária, enquanto a regente se dedicava a ministrar os conteúdos para as demais crianças.

Além do aspecto homogeneizante e conteudista do aprender, destacamos outros indicadores de análise para a compreensão das ações pedagógicas direcionadas às crianças que apresentam obstáculos no domínio dos conteúdos escolares. **Dentre eles, enfatizamos a necessidade de um laudo para a ampliação de práticas pedagógicas alternativas dentro de sala de aula, bem como a ênfase dada para explicações relacionadas com a dimensão patológica do desenvolvimento intelectual da criança, apontando-se para problemas de caráter neurológico com o objetivo de justificar as dificuldades de aprendizagem.**

No momento atual, a patologização das dificuldades escolares é algo generalizado entre as escolas, porém toma forma específica em cada escola concreta. Ao examinarmos os trechos destacados das falas das professoras, bem com as ações pedagógicas desenvolvidas, podemos compreender que, para alguns profissionais da escola, as explicações voltadas para as dificuldades de aprendizagem escolar se justificam pela existência de compreensões organicistas de desenvolvimento centradas nos distúrbios e transtornos para legitimarem o não aprender na escola. Como já citado, tais explicações se configuram no imaginário social de pais e professores. Patrícia, mãe de Flora, era professora da educação infantil antes de adotar as crianças. Após a adoção, abandona temporariamente a docência em sala de aula para poder acompanhar de perto a adaptação dos filhos ao novo arranjo familiar.

Mesmo afastada do campo da educação, o olhar de Patrícia em relação ao desenvolvimento de Flora não se desvincula de sua trajetória profissional. Por trás de seu discurso, ela apresenta uma visão que ainda se faz presente no interior das instituições

educacionais, ou seja, a compreensão de desenvolvimento baseada naquilo que falta na criança, justificado por limitações de caráter cognitivo. Essa perspectiva representa uma concepção teórica em que a trajetória do desenvolvimento segue um percurso linear, em uma dimensão uniforme e universal, em que os processos de aprendizagem e desenvolvimento partem de uma concepção organicista. Nas palavras de Patrícia, podemos observar o impacto das concepções biológicas para a compreensão do desenvolvimento infantil.

[...] Eu costumo acreditar que todas as crianças aprendem. Quando era professora, trabalhei com alunos muito diferentes, mas depois de ter feito um trabalho de boa qualidade, conseguiam reter o conteúdo. Com Flora, vejo que é um pouco diferente. Ela é muito esperta para um monte de coisas. Mas quando se trata das coisas da escola, às vezes eu perco a minha paciência. Ela tem muita dificuldade para memorizar, para compreender e interpretar os problemas. Ela não retém, tem coisas aqui em casa que ela já sabe, mas tenho que repetir um milhão de vezes. Estamos aguardando o resultado dos exames. Mariana acha que ela tem DPAC. Se confirmar, é até bom, pois assim sabemos que ela tem alguma coisa. Pois às vezes eu acho que é preguiça, malandragem dela. Acho que ela quer chamar a minha atenção.

A ênfase nas concepções de caráter naturalista do desenvolvimento humano se desdobra para o campo da aprendizagem, em que a investigação sobre o processo de aprender se dá na busca pela identificação de algum tipo de distúrbio ou transtorno que poderia estar comprometendo a dimensão operacional das funções cognitivas da criança, desconsiderando que a aprendizagem é um processo complexo que envolve outras funções, que se integram à dimensão cognitiva, formando um sistema com múltiplas possibilidades. Em relação a essa questão, Tacca (2009, p. 65) aponta:

O funcionamento psicológico está relacionado e integrado em uma unidade interfuncional e que, mesmo havendo funções diferenciadas, estas não aparecem de forma fixa e independentemente das demais. Elas se unem nas necessidades que aparecem nas diferentes situações vividas e funcionam processualmente. Assim, torna-se importante reafirmar que a função cognitiva, que ancora esse processo de aprender, incluindo o desenvolvimento de muitas habilidades, não é um processamento apenas do intelecto, como muitos supõem. A função cognitiva não se constitui de forma isolada, mas nas muitas inter-relações com outras dimensões e funções do sujeito.

As concepções de caráter organicista de desenvolvimento se apoiam na presença dos laudos neurológicos para legitimar que crianças e adolescentes recebam algum tipo de diagnóstico vinculado ao mau funcionamento de alguma atividade do sistema nervoso central impactando no bom funcionamento das funções intelectivas. Dessa forma, como aponta Proença (2010), ter dificuldade na leitura e escrita não se configura em um questionamento a ser feito pela escola, como também não se investiga os métodos utilizados, bem como as

condições de aprendizagem e de escolarização. Mas buscam-se na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto, as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares.

Quando se trata da aprendizagem da criança, observa-se, no caso de Flora, que as experiências vividas por ela antes do processo de adoção pouco foram consideradas, tanto pela mãe quanto pela professora. Flora, juntamente com seus irmãos, passou por situações adversas que envolviam a privação de cuidados considerados básicos. Pouco se sabe sobre a história das crianças e de como elas viviam nas casas de acolhimento. Contudo, essa experiência não pode passar despercebida quando se busca compreender o desenvolvimento integral de Flora e seus desdobramentos para o campo da aprendizagem escolarizada.

Considera-se que o curso da aprendizagem escolar da criança não é uma continuação direta do desenvolvimento pré-escolar em todos os campos. Contudo, negligenciar a história prévia de aprendizagem, bem como as vivências que antecedem a entrada da criança na escola, se torna um procedimento relapso, quando o objetivo é investigar em profundidade os processos de desenvolvimento e aprendizagem. As análises investigativas devem estar direcionadas para a compreensão dos processos de pensar e aprender da criança, processos que, por sua vez, não se reduzem ao espaço de sala de aula. Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento da aprendizagem escolar emerge a partir das tensões e das ações que são promovidas na escola e de uma criança que leva para o contexto educativo a sua história de vida, e, necessariamente, as suas demandas de caráter individual. Nessa perspectiva, Vygotsky discute:

A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (VYGOTSKY, 2006, p. 109)

A criação de um dialeto próprio para se comunicarem entre si expressa a criatividade das crianças e, provavelmente, a necessidade de desenvolverem estratégias de proteção em um espaço institucional muitas vezes aversivo. O linguajar elaborado por elas nunca foi explorado do ponto de vista psicopedagógico. O que poderia ser um recurso muito valioso na compreensão do desenvolvimento da linguagem de Flora foi menosprezado, considerado como uma “patologia” do desenvolvimento normal da linguagem. Nessa direção, o dialeto,

como uma expressão subjetivada da linguagem, deveria ser eliminado para que, assim, a aprendizagem pudesse seguir o seu curso natural.

Flora não é acolhida em sua especificidade, entende-se que as ações destinadas a ela são pouco eficazes, pois são externas à dinâmica do seu desenvolvimento, e, por isso, não alcançam a dimensão subjetiva da aprendizagem. Perde-se o olhar de quem é a criança que aprende, sem identificar os caminhos e os processos singulares que configuram a aprendizagem como processo subjetivo. Em *Pensamento e linguagem*, Vygotsky (1987, p. 50) escreveu:

A primeira questão que emerge neste capítulo quando consideramos a relação entre pensamento e linguagem com outros aspectos da vida e da consciência, tem a ver com a conexão entre afeto e intelecto. Entre os maiores defeitos das aproximações tradicionais ao estudo da psicologia tem estado o isolamento dos aspectos intelectuais dos aspectos afetivos e volitivos da consciência. (VYGOTSKY, 1987, p. 50)

A partir do que foi proposto por Vygotsky, deve-se analisar, necessariamente, a existência de uma unidade funcional nas dimensões intelectuais e afetivas no desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, como aponta Tacca (2009), ancorada no pensamento de Vygotsky, não existe nenhum fundamento teórico para se assumir a dimensão intelectual como dependente da afetiva ou esta dependente daquela. De acordo com a autora, esses processos mantêm entre si uma dependência mútua e que estão em constante mudança, alternando-se constantemente seus nexos e suas inter-relações. Dessa forma, ao abordar o processo de desenvolvimento da linguagem de Flora, há de se considerar a dimensão afetiva vinculada ao desenvolvimento da subjetividade da criança, para além dos aspectos formais da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, analisamos as amarras teóricas que permeiam as concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem e que se fazem presentes nos ambientes educacionais. Considera-se que tais concepções entram em conflito com a realidade complexa presente nos processos de ensino-aprendizagem, simplificando a compreensão do desenvolvimento integral do aluno, bem como as relações interfuncionais entre intelecto-afeto. Reavaliar as concepções de caráter organicista, juntamente aos professores, não se configura como uma tarefa fácil, como já mencionada por Soraya. Entende-se que, por trás de uma prática educativa, há sempre um conjunto de ideias e concepções que orientam e sustentam determinados tipos de ações. No que tange às práticas de avaliação, investigação e

desenvolvimento de estratégias referentes ao processo de aprendizagem, o Projeto Político Pedagógico da escola nos apresenta alguns esclarecimentos:

Além das avaliações contínuas, que visam considerar o aluno no todo, observando suas experiências, vivências trazidas e aprendizagens cotidianas, a avaliação escrita no formato de testes e provas é uma realidade em nossa I.E. e tem como objetivo central priorizar a identificação dos problemas, dos avanços e verificação das possibilidades de redimensionamentos e de continuidades do processo educativo (PPP, 2017, p. 81).

Basicamente, a avaliação em nossa escola busca verificar o conhecimento prévio dos alunos, por meio de testes de psicogênese e diagnóstico, para com isso planejar seus conteúdos e detectar o que o aluno aprendeu, identificando as dificuldades de aprendizagem, diagnosticando e tentando identificar e caracterizar as possíveis causas e soluções. Caso o aluno não consiga atingir as metas propostas, professor juntamente com toda equipe de coordenação e supervisão, busca organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos condições de êxito nesse processo, através dos projetos aqui adotados, como: interventivo e reagrupamento, tanto interclasse como extraclasse (PPP, 2017, p. 81).

Observa-se, a partir dos trechos selecionados, que as avaliações de aprendizagem se direcionam para a identificação dos problemas apresentados pelos alunos. A verificação das possibilidades de aprendizagem se organiza em função da investigação das impossibilidades manifestadas pelos aprendizes. Além disso, também destacamos a necessidade da escola em recorrer a instrumentos de caráter padronizado e classificatórios com o objetivo de diagnosticar as falhas expressadas pelos alunos, caracterizando as suas causas para posteriormente realizar ações voltadas para a solução das problemáticas identificadas. **Examina-se que a escola em questão, em sua subjetividade social, compartilha de concepções em que o grande eixo investigativo centra-se nas explicações de caráter biológico-organicista. Partindo de uma compreensão linear de desenvolvimento, destacando os processos internos em detrimento dos processos sociais e relacionais, pautados em uma compreensão piagetiana de desenvolvimento, busca-se classificar por meio do teste da psicogênese os diferentes tipos de aprendizagem presentes na escola.** Concordamos com Tacca, quando esta pontua os desdobramentos de tais concepções, que, por sua vez, incidem de forma negativa no desenvolvimento dos alunos.

A preocupação instala-se quando se observa que isso não permite que os alunos sejam assumidos e avaliados na real situação de seu processo de aprender e, muito menos, se considera a diversidade de maneiras que eles têm de mostrar o que sabem. Um diagnóstico ou a espera dele certifica um impasse por meio do qual se distanciam aluno e professor naquilo que eles precisam construir juntos. Significa que se reproduzem avaliações generalizadas que encobrem a criança e perde-se a oportunidade de uma intervenção pedagógica que faça adiantar o desenvolvimento. (TACCA, 2009, p. 55)

Nessa direção, destacamos também a fala da psicóloga da Equipe de Apoio Especializado à Aprendizagem, Márcia. Ao se referir aos métodos de investigação utilizados por ela na análise das crianças encaminhadas para o serviço, em momento de conversação, destaca:

[...] A minha experiência, aliados aos conhecimentos psicopedagógicos relacionados com a fase de desenvolvimento infantil, sempre me dão um pilar para identificar déficit no processo de aquisição do conhecimento. Creio que todo professor se baseia na observação, e ela que nos permite verificar quando um aluno não está atingindo o esperado para a sua idade ou apresenta um comportamento diferente dos demais alunos.

Ao analisar o processo de escolarização, os profissionais envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem devem considerar que a escola é um espaço em que as relações sociais e individuais se articulam em uma rede de relações complexas e que precisam, necessariamente, ser investigadas. Dessa forma, entende-se que uma queixa escolar se configura como um fragmento de uma complexa rede de relações que não se reduzem ao aluno, mas que deverão ser trabalhadas de modo a otimizar o desenvolvimento deles. O intelecto é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização e, ao elegê-lo como eixo central de análise, qualquer profissional cometerá o erro de desqualificar inúmeras outras situações que constituem o processo de aprender.

Finalizamos nossa análise sobre alguns processos da subjetividade social da escola, sem a pretensão de esgotar a complexidade dos processos instrucionais. Nosso objetivo foi direcionado para o desenvolvimento de análises explicativas, que buscaram compreender aspectos da subjetividade social da escola em termos de concepções e ações pedagógicas e seus desdobramentos para a compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar. Nesse sentido, destacamos alguns pontos que julgamos relevantes para a nossa análise. Partindo de uma concepção cultural de desenvolvimento ancorada nos trabalhos de Vygotsky e González Rey, apoiamo-nos como fundamento em algumas reflexões críticas acerca da subjetividade social da escola, das quais destacamos:

1. Uma concepção quantitativa e acumulativa da aprendizagem e do desenvolvimento;
2. Foco no conteúdo e na padronização da aprendizagem e desenvolvimento;
3. Uma visão negativa ou foco naquilo que falta ao aprendiz, esquecendo-se daquilo que ele tem e sem utilizar-se das situações sociais e da coletividade com foco na colaboração como procedimento no processo de aprendizagem;

4. Desconsideração da aprendizagem como processo subjetivo, integrada em outras unidades interfuncionais;
5. Desqualificação da diversidade e dos caminhos alternativos como formas legítimas de manifestação do processo de aprendizagem e desenvolvimento;
6. Perda do foco em quem é o sujeito que aprende, sem identificação dos caminhos e dos processos singulares de aprender.

6 ASPECTOS CONCLUSIVOS

6.1 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE E DA EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA PARA O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

O problema de pesquisa proposto foi estudado a partir da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, em função da sua adequação ao estudo de temas complexos como a aprendizagem escolar. A partir das categorias de sentido subjetivo e configurações subjetivas, foi possível investigar o universo subjetivo das crianças que fizeram parte da pesquisa e apresentavam obstáculos no processo de aprendizagem. Os sentidos subjetivos dessas crianças emergiram na ação do aprender, sendo responsáveis pela conotação subjetiva dessa atividade. Somando a essa categoria de caráter processual, as configurações subjetivas representaram as formações complexas dos processos subjetivos envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, entendemos que as configurações subjetivas da aprendizagem se organizaram em verdadeiras unidades dos processos de subjetivação das crianças envolvidas na pesquisa, pois representaram os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergiram nos momentos de investigação.

Compreende-se que a aprendizagem escolar como processo subjetivo não se reduz apenas a habilidades de caráter intelectual, mas apresenta como foco principal de análise a investigação das configurações subjetivas da maneira de aprender, sendo estas altamente singulares. A aprendizagem escolar é um processo complexo, em que a subjetividade, na sua singularidade, participa. **Segundo Mitjás Martínez e González Rey (2017), ao considerar a aprendizagem como um processo subjetivo, a Teoria da Subjetividade favorece uma compreensão mais aprofundada da aprendizagem de crianças que apresentam obstáculos nesse processo e, por conseguinte, contribui para focar princípios considerados essenciais ao desenvolvimento de estratégias de caráter pedagógico.**

Dessa forma, conforme os autores citados anteriormente, os sentidos subjetivos produzidos no processo de aprender se configuram em elementos essenciais nesse processo. A partir da pesquisa realizada, consideramos que alguns questionamentos precisam ser feitos quando se pretende investigar e analisar a aprendizagem de caráter escolarizada, dentre os

quais estão: qual é a rede de significados atribuídos pela criança à ação de aprender? Quais são as emoções que experimenta quando é desafiada a aprender algo? Quais as suas vivências no espaço escolar, com suas exigências, limites e desafios? Como a fantasia e a imaginação se configuram no processo de aprender? Essas inquietações são consideradas *extremamente* importantes para aqueles que pretendem investigar e avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Tais questionamentos nos conduzem à consideração da criança em sua complexidade subjetiva e o reconhecimento da importância dos sentidos subjetivos que emergem na ação do aprender e que expressam formas de subjetivação da experiência vivida pela criança.

A partir das informações produzidas no decorrer do processo investigativo, construímos indicadores que nos levaram ao desenvolvimento de hipóteses acerca do processo de aprendizagem das crianças colaboradoras da pesquisa e que nos levaram a considerar as produções de sentidos subjetivos associados aos sentimentos de menos-valia, medo, vergonha, insegurança, inferioridade, que, por sua vez, integravam a configuração subjetiva da ação do aprender de cada criança investigada. Dessa forma, na condução das ações desenvolvidas com cada criança, foi levado em consideração o reconhecimento da possibilidade de elas se tornarem sujeitos do aprender, o que implicou, constantemente, o desenvolvimento de momentos favorecedores de sua expressão emocional no espaço social que caracterizava a pesquisa. O incentivo a resoluções de conflitos por meio dos próprios recursos das crianças e a estimulação dos processos de tomada de decisão foram algumas das estratégias utilizadas no curso da pesquisa, que, por sua vez, favoreceram um posicionamento mais ativo por parte dos participantes.

A Teoria da Subjetividade, conforme apresentada por González Rey, entende que a motivação e o interesse da criança para aprender possa se tornar uma configuração subjetiva que supere outras configurações que gerem medo, insegurança e demais vivências associadas à dificuldade de aprendizagem escolar e que possam trazer prejuízos ao momento do aprender. Nessa direção, Mitjans Martínez e González Rey (2007, p.133) orientam:

A motivação da criança para aprender é um facilitador para ela participar de uma forma alternativa em sala de aula e se posicionar de maneira mais ativa e espontânea nas distintas atividades da escola. Quando isso acontece, a atividade docente constitui-se em favorecedora da emergência do aluno como sujeito que aprende, momento importante na gênese de uma configuração subjetiva de desenvolvimento no processo de aprender.

Pensar o favorecimento de ações que facilitem a emergência do sujeito que aprende, no caso de crianças que vivenciam obstáculos no processo de aprendizagem, configura-se um desafio para aqueles que acompanham o processo educacional e exige o envolvimento pessoal e formas diferenciadas de relacionar e interagir com os aprendizes. A representação das dificuldades de aprendizagem baseadas em uma falha no sistema cognitivo das crianças limita as possibilidades de ações pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento infantil, muitas vezes orientadas para aquilo que falta na criança. A posição social em que essas crianças são colocadas nos ambientes formalizados de ensino, normalmente como objetos da ação pedagógica, reforçam posicionamentos de caráter passivo por parte dos aprendizes, reduzindo suas possibilidades de aprenderem e se desenvolverem.

Pelo que foi exposto, faz-se necessário mudanças na subjetividade social da escola e no sistema de representação, crenças e valores dos professores, que, por sua vez, orienta as ações pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico pode se orientar em uma direção mais efetiva e que contemple as especificidades subjetivas de cada criança envolvida em uma situação de aprendizagem. É importante enfatizar que, desde a perspectiva aqui adotada, seria impossível determinar formas de atuação específicas. Pensar em receitas e protocolos rígidos de atuação se torna incompatível com a proposta aqui apresentada. **Nosso esforço teórico se direcionou, justamente, para o desenvolvimento criativo do processo investigativo das dificuldades de aprendizagem.**

Nessa direção, a consideração da aprendizagem em sua dimensão subjetiva, necessariamente, implica uma mudança teórica e epistemológica nas formas de condução e investigação das dificuldades de aprendizagem escolar que devem estar orientadas a partir de uma perspectiva construtivo-interpretativa dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, enfatizamos a natureza qualitativa dessas investigações e seus desdobramentos para o trabalho pedagógico e para a prática do psicólogo. Entendemos que as avaliações de caráter quantitativo pouco contribuem para uma compreensão aprofundada da aprendizagem da criança, principalmente no se refere ao entendimento de como essas crianças aprendem e quais são os reais progressos que essa criança pode ter. Ao se referirem às limitações do diagnóstico de deficiência intelectual em uma perspectiva psicométrica, Mitjans Martínez e González Rey (2007, p.135) apontam:

Reconhece-se que, durante muito tempo, o modelo quantitativo-psicométrico tem dominado no diagnóstico da deficiência, especialmente da mental. As possibilidades (ou impossibilidades) de aprendizagem dos alunos com deficiência eram definidas pelos resultados obtidos nos testes. No entanto, o impacto cada vez maior da

abordagem cultural-histórica para a compreensão da deficiência e as possibilidades de trabalho educativo com as crianças deficientes, juntamente com outras influências, têm sido um fator importante para mudanças no modo de compreender processos de diagnóstico e avaliação educacional.

Nesse sentido, defendemos que a dimensão investigativa e avaliativa das dificuldades de aprendizagem escolar devem se organizar como um processo de pesquisa, gerador de conhecimento. A Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey, para o estudo da subjetividade, enfatiza princípios gerais da produção de conhecimento, que por sua vez serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. **Defendemos que o processo de investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem em sua dimensão subjetiva assume uma abordagem qualitativa, construtiva, singular, processual e interativa e segue por definição os princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa.**

O estudo das configurações subjetivas da aprendizagem nos permitiu conhecer as crianças em sua complexidade constitutiva, conhecer a qualidade de seus relacionamentos interpessoais, sua posição no ambiente escolar e os processos de subjetivação que se desdobraram a partir dessas relações, que se configuraram em vivências dominantes no seu processo de aprender. Consideramos que em uma perspectiva instrumentalista esses aspectos acabam por ser omitidos, tendo em vista as limitações das testagens psicológicas. Além disso, as formas variadas de se produzir conhecimento pela criança, como também aspectos de ordem operacional subjetivamente configurados não são contemplados nas formas de avaliação centradas exclusivamente em instrumentos quantitativos voltados para a definição de categorias semiológico-descritivas, que acabam por reduzir a singularidade da criança em números padronizados.

A avaliação investigativa construtivo-interpretativa das dificuldades de aprendizagem escolar avança na compreensão das operações dos aprendizes, como também contempla o acompanhamento de seus posicionamentos nos diversos espaços em que a criança atua. Utiliza-se de exercícios imaginários, nos quais o operacional-intelectual desenvolve-se em um contexto de ludicidade. Apoia-se em momentos de conversação, em que a utilização de desenhos, produções de histórias e narrativas são utilizados como instrumentos, ou seja, recursos para a emergência de informações significativas acerca do desenvolvimento da criança, organizando-se em hipóteses investigativas. Dessa forma, a partir dos estudos de caso apresentados, destacamos os seguintes aspectos para a construção de um modelo teórico pautado na Teoria da

Subjetividade de González Rey para a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem escolar. Para tanto confirmamos:

- **O caráter construtivo-interpretativo da avaliação:**

A partir dos casos apresentados, foi possível compreender que qualquer processo que pretenda investigar e avaliar o desenvolvimento da aprendizagem escolar, necessariamente, organiza suas ações como um processo de construção de conhecimento acerca daquilo que se pretende avaliar e deve ser feito no curso do processo investigativo. A finalidade de uma avaliação com foco no processo de aprendizagem é levantar informações que nos permitam conhecer o universo subjetivo e operacional da criança em questão. A dimensão construtivo-interpretativa da investigação apoia-se na elaboração de hipóteses que vão ganhando forma durante o próprio processo avaliativo. Nessa situação, o caráter dialógico entre investigador e criança investigada se torna fundamental para o bom desenvolvimento da pesquisa, que, por sua vez, orientará a elaboração de instrumentos diferenciados para cada caso específico.

- **O caráter singular do processo de avaliação:**

O processo investigativo na perspectiva aqui apresentada se configura como um processo altamente singularizado, uma vez que as configurações subjetivas do aprender representam casos singulares. Dessa forma, busca-se compreender e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de um aluno concreto, com todas as suas especificidades. Trata-se do reconhecimento de que, em muitos casos, uma estratégia utilizada com um aluno não necessariamente poderá ser utilizada com outra criança, ou terá os mesmos efeitos. Em cada caso devem ser pensados instrumentos a serem utilizados. De forma criativa, o investigador deverá desenvolver estratégias interativas e diferenciadas que atendam às demandas de cada caso concreto.

- **A compreensão da dimensão avaliativa como um processo de comunicação:**

A ênfase no processo de planejamento e investigação das dificuldades de aprendizagem deve estar orientada para a criação de um sistema de atividades que facilite a interação entre os envolvidos no processo de investigação, favorecendo os espaços de comunicação e relação. A criação de espaços dialógicos tem por objetivo promover o envolvimento pessoal dos aprendizes, afastando-se de uma lógica estímulo-resposta. Como enfatizam Mitjáns Martínez e González Rey (2007), é precisamente na interação com a

criança que podemos construir hipóteses sobre o que está acontecendo com ela; ou seja, para conhecer a criança nos aspectos operacionais e subjetivos que caracterizam o seu processo de aprender, faz-se necessário a construção de um espaço de comunicação favorecedor da emergência de sentidos subjetivos vinculados ao aprender.

Para finalizarmos a nossa reflexão, enfatizamos também o aspecto processual da dimensão investigativa e avaliativa das dificuldades de aprendizagem escolar. Desde a perspectiva adotada, entendemos que o processo de avaliação das dificuldades de aprendizagem escolar não se encerra em um determinado momento, normalmente com a produção de um relatório final. O aspecto investigativo se configura como um processo que se converte, em outros momentos, para além da avaliação formal em si; os desdobramentos de uma avaliação devem alcançar o processo de planejamento e execução do trabalho pedagógico.

Além disso, entendemos, a partir da análise minuciosa dos casos desenvolvidos, que a produção de conhecimento acerca das crianças investigadas requer o aprofundamento de suas características singulares, suas aquisições em termos de conhecimentos, suas possibilidades e sua evolução no curso do processo investigativo. Salientamos que uma avaliação de qualidade não pode ser reduzida em três ou cinco encontros com a criança, a partir da aplicação de alguns instrumentos. A prática de se construir conhecimento sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança requer intencionalidade e investimento por parte do profissional. Faz-se necessário mergulhar no universo subjetivo da criança, investigar o seu cotidiano dentro e fora de sala de aula. O profissional precisa gerar novos recursos diante da processualidade da investigação. A avaliação integra-se em um processo contínuo de formulação de hipóteses e de interação com as crianças envolvidas. A variedade de instrumentos não padronizados utilizados na comunicação com a criança assumem diferentes significados no decorrer desse processo, caracterizando a emergência de aspectos importantes, que nos permite avançar no conhecimento da criança.

A Avaliação Psicológica a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade é uma prática profissional de caráter relacional, dialógico, voltada à produção de espaços alternativos de subjetivação das crianças investigadas. Destacamos que o campo da Avaliação Psicológica das dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva histórico-cultural não é neutro. Ele assume um posicionamento político e ideológico que se pretende ir de encontro com práticas e concepções patologizantes da educação e naturalização das

dificuldades de aprendizagem escolar. A naturalização das dificuldades de aprendizagem acarretou o reconhecimento de um problema no rótulo, o que levou à universalização de uma condição que definiu práticas sociais despersonalizadas no ambiente escolar com relação ao “problema”, perdendo de vista a criança que aprende e seus aspectos singulares. Em uma perspectiva construtiva-interpretativa da avaliação psicológica, não se pretende alcançar as “falhas” no sistema cognitivo da criança, mas facilitar o desenvolvimento de emoções, reflexões e posicionamentos que possibilitem a emergência de sentidos subjetivos facilitadores de processos de subjetivação que permitam com que a criança avance em seu processo de aprender.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançar na construção de um modelo teórico que oferecesse subsídios para o processo de avaliação e investigação das dificuldades de aprendizagem escolar, com foco no desenvolvimento humano e no aprofundamento da compreensão da aprendizagem como processo subjetivo, se constituiu como um desafio a ser enfrentado. Primeiro, pela constante preocupação para não cair em interpretações lineares, superficiais e até mesmo equivocadas a respeito dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças colaboradoras da pesquisa. Segundo, por se tratar de uma produção teórica que aborda o estudo da subjetividade de crianças, o que, por sua vez, exige investigar de maneira profunda o sistema de relações em que elas se encontravam inseridas. Isso a fim de produzir informações cada vez mais articuladas que nos permitissem compreender os obstáculos enfrentados por elas na vida e na aprendizagem a partir de uma perspectiva complexa, que não se reduzisse apenas a características simplificadas ou um perfil superficial delas.

Desse modo, a partir das informações produzidas, consideramos ter atingido o objetivo geral que propusemos à pesquisa no sentido *de elaborar um modelo teórico acerca da Avaliação Psicológica de crianças envolvidas em circunstâncias de dificuldades de aprendizagem escolar. Nossa pretensão foi avançar em uma concepção de avaliação que se diferenciasse por carregar uma concepção investigativa do processo de desenvolvimento subjetivo da criança nos diferentes contextos de sua vida e na relação entre os diferentes protagonistas essenciais no processo educativo.* Com a presente pesquisa, produzimos informações que nos permitiram compreender a dimensão subjetiva da aprendizagem, partindo de um processo investigativo construtivo-interpretativo, o que nos permitiu compreender as formas e os nexos interfuncionais da unidade intelecto-afeto.

Entendemos que esta pesquisa apresentou contribuições importantes com possibilidades de desdobramentos no que se refere à compreensão das dificuldades de aprendizagem escolar, do movimento da subjetividade, bem como das ações desenvolvidas para investigar e avaliar os aspectos relacionados ao não aprender. Como contribuição teórica, produzimos um material empírico que nos permitiu apresentar uma concepção de investigação de processos escolares que se configuram nos espaços sociorrelacionais da criança e que são implicados subjetivamente e, por isso, bastante complexos e desafiadores ao serem contemplados no curso investigativo de uma pesquisa.

O emprego de instrumentos diversos de investigação – como observações dos alunos em situações de atividade escolar, as conversações com eles, familiares e equipe pedagógica, o uso de jogos envolvendo objetivos diferentes e praticados em situações diversas – nos possibilitou adentrar em múltiplas possibilidades explicativas que podem constituir as situações de dificuldade de aprendizagem escolar de crianças. Essa rede metodológica colaborou para avançarmos em uma perspectiva investigativa que pudesse superar o caráter rotulador das avaliações tradicionais, por meio de um referencial teórico-metodológico sustentado em uma concepção complexa de desenvolvimento humano, em que o caráter qualitativo, processual, comunicativo e construtivo delineou as estratégias de ação necessárias no processo da pesquisa.

Investigar a aprendizagem escolar implicou refletirmos sobre os tipos de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que se configuravam como hegemônicas no espaço da escola, assim como questionar o lugar dominante que ocupavam determinadas perspectivas ao considerar a aprendizagem como um processo reprodutivo de assimilação de conhecimentos. Com as informações levantadas no decorrer da pesquisa, foi possível perceber a aprendizagem na sua dimensão subjetiva, que se organizava como um processo de produção, e não como uma mera reprodução de conhecimentos. Essa compreensão nos permitiu o desenvolvimento de estratégias investigativas que contribuíram para formas de aprendizagem qualitativamente diferenciadas.

Valorizar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, ou seja, como alguém capaz de produzir ideias sobre os conhecimentos a serem aprendidos, torna-se fundamental para aqueles que pretendem investigar o desenvolvimento de crianças que apresentam obstáculos no processo de aprender. Assim, evidenciamos o desafio que era para os aprendizes enxergar as suas possibilidades de aprender a partir de uma perspectiva produtiva e de assumirem intencionalmente uma postura mais ativa diante da aprendizagem. Deparamo-nos com resistências, produções de sentidos subjetivos que se constituíram como verdadeiras barreiras subjetivas em relação ao aprender. Percebemos que a representação da aprendizagem como assimilação de conteúdos, que configura a subjetividade social da escola, colabora para que muitas crianças não desenvolvam recursos necessários para avançar em formas reflexivas de produção de conhecimento.

Entendemos que a aprendizagem como processo subjetivo se organiza em sua complexidade, não sendo passível de previsão e controle, o que, por sua vez, nos tensionou para o desenvolvimento de ações intencionais diferenciadas com cada criança colaboradora da

pesquisa, o que nos levou a refletir acerca da importância de representações teóricas que visem abordar o desenvolvimento humano em sua dinamicidade. Consideramos que mudanças nas concepções de desenvolvimento e aprendizagem se fazem necessárias, tanto do ponto de vista pedagógico quanto dos aspectos psicológicos envolvidos na aprendizagem escolar.

Dessa maneira, o referencial teórico utilizado se mostrou favorecedor para a promoção de reflexões que conduziram as nossas ações para a construção de espaços comunicativos que promovessem o desenvolvimento de uma aprendizagem compreensiva e reflexiva. Sendo assim, uma representação diferenciada da forma de aprender de cada pessoa poderá priorizar o diálogo e a reflexão como aspectos importantes na produção do conhecimento, o que consideramos indispensável para instigar o desenvolvimento subjetivo na ação do aprender e, conseqüentemente, para a emergência do aluno como sujeito da aprendizagem.

O referencial teórico da Teoria da Subjetividade, no campo da aprendizagem, nos permitiu investigar por meio dos conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva uma diversidade de processos de subjetivação vinculados à aprendizagem escolar, que necessariamente se afastaram de um determinismo psicológico. Foi essencial compreender as diferentes produções dos aprendizes dentro de contextos históricos vividos, nos quais novos sentidos subjetivos emergiam no curso da pesquisa, modificando e atualizando produções subjetivas singulares.

Observamos que as crianças acompanhadas traziam para a escola a tecitura de sentidos subjetivos relacionados às suas histórias de vida particulares e a forma com que elas subjetivavam suas múltiplas condições sociais. Os sentidos subjetivos vinculados aos sentimentos de medo, insegurança, abandono, bem como o lugar ocupado pela criança no ambiente social da escola, configuraram a atividade do aprender em diversos momentos da pesquisa.

Abordar a dimensão subjetiva da aprendizagem nos possibilitou olhar para as dificuldades de aprendizagem escolar a partir de uma perspectiva diferenciada. As crianças investigadas não apresentavam nenhum tipo de comprometimento de ordem bio-orgânico. Dessa forma, os obstáculos enfrentados por elas não se relacionavam pela impossibilidade de realizar as operações intelectuais necessárias para o desenvolvimento de algum tipo de tarefa, mas emergiam a partir da produção de sentidos subjetivos no seu processo de aprender que dificultavam a sua realização. Enfatizamos que a maneira com que os aprendizes

subjetivavam os seus obstáculos referentes à aprendizagem favorecia ou não, em alguns momentos, a realização de determinadas atividades.

A partir do material empírico levantado, observamos que a aprendizagem escolar nos momentos de investigação se configurou subjetivamente como um processo de desenvolvimento das crianças, em que novos sentidos subjetivos foram configurados marcando o movimento da subjetividade. A produção de sentidos subjetivos distintos que permitiram as crianças a se posicionarem de forma qualitativamente diferenciada em relação ao aprender caracterizou as possibilidades de elas avançarem de forma mais positiva diante das atividades que eram propostas. Progredimos, assim, em uma compreensão acerca da importância da aprendizagem como favorecedora de desenvolvimento. Dessa forma, não apenas consideramos a relevância da aprendizagem no desenvolvimento de aspectos psicológicos fundamentais para o processo de aprendizagem, mas destacamos a sua importância para a compreensão do desenvolvimento subjetivo a partir de uma dimensão mais ampla.

Outro aspecto que consideramos relevante em nosso trabalho foi o aprofundamento na dimensão operacional da aprendizagem. Dessa forma, compreendemos que os processos operacionais do aprender se encontram subjetivamente configurados no curso da aprendizagem, adquirindo uma nova qualidade para além da dimensão puramente cognitiva.

Entendemos que a configuração subjetiva da operação intelectual se envolvia com os motivos e os afetos das crianças os quais emergiam em forma de sentidos subjetivos no curso do aprender. Enfatizamos, também, o papel central da imaginação nas produções intelectuais; ou seja, o intelecto representa o ato de subjetivação que favorece o desenvolvimento do pensamento, uma perspectiva criativa e reflexiva, que se expressou no desenvolvimento de configurações subjetivas, que, por sua vez, possibilitou que as crianças manifestassem um posicionamento ativo no seu processo de pensar o que deveriam produzir em determinada situação.

Consideramos relevante destacar outro aspecto investigado em nossa pesquisa o qual julgamos essencial para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, a investigação de aspectos vinculados à organização subjetiva do espaço social escolar. A partir de nossas análises, apontamos que a subjetividade social da escola investigada estava organizada em uma dimensão reprodutiva com foco nos conteúdos a serem aprendidos, o que, por sua vez, direcionava as ações pedagógicas no interior daquela instituição. O conceito de subjetividade social nos permitiu uma compreensão da rede de relações e produções de sentidos subjetivos

diversos que integravam o espaço social da escola. Observamos que as configurações subjetivas que perpassavam aquele espaço não se desvinculavam de representações de desenvolvimento e aprendizagem de outros espaços sociais mais amplos. Dessa forma, evidenciamos o foco nos elementos biológicos da aprendizagem, bem como a identificação de possíveis transtornos, o que comprometia de forma significativa a relação professor-aluno.

Retomamos nossa justificativa teórica, que se direcionou para a necessidade acerca de uma produção de conhecimentos que nos permitissem investigar a complexidade que envolve a aprendizagem escolar, para além das características individuais do aluno, bem como aspectos diretamente relacionados à presença de diagnósticos. Nessa direção, no desenvolvimento deste trabalho, priorizamos a dimensão investigativa dos processos de avaliação das dificuldades da aprendizagem, evidenciando o caráter qualitativo, processual e construtivo da avaliação psicológica das dificuldades da aprendizagem escolar. Afirmamos que processos investigativos a partir da sua dimensão subjetiva, necessariamente, devem ser orientados pelos princípios que regem a Epistemologia Qualitativa, uma vez que ela foi desenvolvida para o estudo da subjetividade humana.

Reconhecemos o valor da proposta aqui defendida por considerarmos que esta permite o caráter ativo do pesquisador capaz de elaborar uma produção teórica acerca do que investiga e não apenas um mero aplicador de instrumentos padronizados. O psicólogo deve ser capaz de encontrar no processo de avaliação psicológica a oportunidade criativa para elaborar construções que exijam dele o uso criativo, reflexivo e crítico de um referencial teórico que lhe permita dar luz a processos subjetivos que podem ter raízes profundas. Para tanto, reconhece-se que os conceitos oriundos da Teoria da Subjetividade se organizam como recursos epistemológicos e ferramentas que podem conduzir a ações que serão esclarecedoras e que poderão ser desenvolvidas no curso de uma avaliação.

Por fim, o trabalho aqui defendido se desdobrou para uma compreensão da avaliação distinta das formas tradicionais de se avaliar. Nossa proposta traz uma aproximação entre avaliação psicológica e pesquisa, ressaltando a legitimação da criança que aprende em seu processo de desenvolvimento, em contraposição às tendências que buscam definir um conjunto de procedimentos padronizados que acabam por estigmatizar os alunos no curso da aprendizagem. Além disso, o tema da subjetividade enfatiza o valor dos sistemas teóricos no processo de avaliação psicológica, apresentando-nos um sistema teórico que, inspirado nos processos dialógicos, rompe com qualquer perspectiva no sentido de um determinismo direto de influências externas sobre o desenvolvimento humano e os processos de subjetivação no

curso da aprendizagem, estabelecendo relações recursivas e complexas com outros sistemas, que, por sua vez, não se explicam pelo caráter objetivo de nenhuma das experiências vividas. A avaliação psicológica, na perspectiva da subjetividade, configura-se como um sistema teórico orientado para a produção de inteligibilidade sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que se constituem em produções subjetivas. Representa uma alternativa teórica explicativa possível para os aspectos subjetivos que estão envolvidos na aprendizagem escolar, permitindo visibilidade sobre ela, e que não se apresentam por outras vias na construção teórica da psicologia.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALBERTI, S. Histórias da Psicologia no Brasil: Origens nacionais. *In*: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. B. C. (org.). **Clio-psyché: histórias da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

ALCHIERI, J. C.; CRUZ, R. M. **Avaliação psicológica: conceitos e instrumentos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

AMARAL, A. L. N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **A complexidade da aprendizagem: Destaque ao Ensino Superior**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

ANACHE, A. A. Notas introdutórias sobre os critérios de validação da avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da avaliação psicológica: Textos integradores**. 1. ed. Brasília, DF: CFP, 2011.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 32, n. esp., p. 44-65, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca05.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARBOSA, D. R. Contribuições para a construção da historiografia da Psicologia educacional e escolar no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 104-23, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca08.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

BEZERRA, M. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus da representação dessa dimensão constitutiva. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 22 abr. 2017.

BUBER, M. **O diálogo e o dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. O psicólogo na escola: avaliação e formação à luz das demandas do mercado. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CASTORIADIS, C. **A ascensão da insignificância**. Tradução Carlos Correia de Oliveira. Lisboa: Bizâncio, 2012.

CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito: As encruzilhadas do labirinto V**. Tradução Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da avaliação psicológica: Textos integradores**. 1. ed. Brasília: CFP, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução n. 007, de 2003**. Institui o Manual de Elaboração de Documentos Escritos produzidos pelo psicólogo, decorrentes de avaliação psicológica e revoga a Resolução CFP n. 17/2002. Brasília: CFP, 2003. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2003/06/resolucao2003_7.pdf. Acesso em: 22 abr. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Site do CFP**. [Brasília, DF]: CFP, c2017. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/>. Acesso em: 22 abr. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; CONSELHOS REGIONAIS DE PSICOLOGIA. **Cartilha Avaliação Psicológica – 2013**. 1. ed. Brasília: CFP, 2013.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. *In*: ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

DAZINGER, K. **Constructing the subject: historical origins of psychological research**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DESLAURIERS, J.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, J. P.; DESLAURIERS, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n. 39, de 9 de março de 2012**. Brasília, DF: SEEDF, 2012. Disponível em: http://www.tc.df.gov.br/SINJ//Norma/70807/Portaria_39_09_03_2012.html. Acesso em: 22 abr. 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino. Diretoria de Planejamento Educacional, Avaliação e Controle. Gerência de Planejamento Educacional. **Estratégia de Matrícula 2008**. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.trilhadeluz.com.br/wp-content/uploads/diretorio/estrategia-de-matricula/estrategia-matricula-df-2008.pdf>.

DOMONT DE SERPA, O. **Mal-estar na natureza**. Belo Horizonte: Te Cora, 1998.

FONSECA, T. M. G. Arquivo e testemunho da Psicologia como ciência e profissão.

Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 32, n. esp., p. 18-27, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca03.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 1. ed. Chapecó, SC: Argos, 2007. v. 1.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. **Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Psicologia da Educação: conceitos, sentidos e contribuições. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 30, ago. 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000200002.

Acesso em: 22 abr. 2017.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos Métodos de pesquisa em Educação no Brasil. *In*: WELLER, W. PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, J.B; CASTANHO, S. M. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Editora Liber Livros, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. L. 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.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. 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.

GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky: contradições desdobramentos e desenvolvimento**: São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. 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.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. 2. ed. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Gullermo Matias Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007b.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde**: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007a.

GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. Explosão medicalizante e implosão pedagógica: desafios e alternativas no contexto escolar. *In*: GOULART, D. M; ALCÂNTARA (org.). **Educação escolar e subjetividade**: desafios contemporâneos. 1. ed. Rockville: Global South Press, 2016.

GROULUX, L. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências humanas. *In*: POUPART, J. P.; DESLAURIES, J.; GROULUX, L. (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP06; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de**

crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

JAPIASSÚ, H. **Nascimento e morte nas Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

JOLY *et al.* Análise da produção científica em avaliação psicológica informatizada. **Avaliação Psicológica**, v. 3, n. 2, p. 121-129, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n2/v3n2a07.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

JOLY *et al.*; SILVA, M. C. R.; SOUZA, M. S.; NUNES, M. F. O. Análise da produção científica em painéis dos Congressos Brasileiros de Avaliação Psicológica. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 239-52, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v6n2/v6n2a13.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em Educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOCH, S. The nature and limits of psychological knowledge: lessons of “Science”. **A century of Psychology as a science**. Washington, DC: American Psychological Association, 1981.

LOURENÇO FILHO, **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica e as relações institucionais. *In:* CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da avaliação psicológica:** Textos integradores. 1. ed. Brasília: CFP, 2011.

MACHADO, A. P. **Manual de avaliação psicológica**. Curitiba: Unificado, 2007. (Coletânea Conexão Psi).

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. *In:* ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar:** ética e competência na formação e atuação profissional. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A (org.). **Psicologia Escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para sua formação. *In:* ALMEIDA, S. F. C. (org.). **Psicologia escolar:** ética e competências na formação profissional. Campinas, SP: Alínea, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar. 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf. Acesso em: 22 abr. 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa: a criatividade do pesquisador. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. Qualificação da avaliação psicológica: critérios de reconhecimento e validação a partir dos Direitos Humanos. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da avaliação psicológica: Textos integradores**. 1. ed. Brasília: CFP, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Cortez, 1999.

MORIN, E.; HUTZ, C. S. Investigação psicodiagnóstica de adolescentes: encaminhamentos, queixas e instrumentos utilizados em clínicas-escolas. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 1, p. 85-91, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a11.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo de ensino-aprendizagem. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP06; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PASQUALI, L.; ALCHIERI, J. C. **Os testes psicológicos no Brasil**. *In*: PASQUALI, L. (org.). **Técnicas de Exame Psicológico – TEP: fundamentos de técnicas psicológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso na escola**. São Paulo: T. A. Queiroz Editores, 1997.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências humanas. *In*: POUPART, J. P.; DESLAURIES, J.; GROULX, L. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A construção do cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

SANTOS, B. S. O possível e o necessário no processo de avaliação psicológica. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). **Ano da avaliação psicológica: Textos integradores**. 1. ed. Brasília: CFP, 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO – CRP06; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TACCA, M. C. V. R.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-61, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a11.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TUNES, E., TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Psicologia e Educação: sobre aprendizagem e escola**. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 2, n. 22, jan./jun. 2006.

VILLEMOR-AMARAL, A. E. A validade teórica em avaliação psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 28, n. 1, p. 98-109, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v28n1/v28n1a08.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1997. (Fundamentos da Defectologia, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. **Thinking and speech: The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987.

WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

YAMAMOTO, O. H. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 6-17, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32spec02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

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.