



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E EDUCAÇÃO: AVANÇANDO NA  
COMPREENSÃO DA CRIANÇA QUE SE DESENVOLVE EM SALA DE AULA**

ANDRESSA MARTINS DO CARMO DE OLIVEIRA

Brasília

2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO E EDUCAÇÃO: AVANÇANDO NA  
COMPREENSÃO DA CRIANÇA QUE SE DESENVOLVE EM SALA DE AULA**

ANDRESSA MARTINS DO CARMO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís González Rey.

Brasília

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MAN561 Martins do Carmo de Oliveira, Andressa  
d Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na  
compreensão da criança que se desenvolve em sala de  
aula / Andressa Martins do Carmo de Oliveira;  
orientador Fernando González Rey. -- Brasília, 2017.  
135 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Educação. 2. Desenvolvimento Subjetivo. 3.  
Sujeito. 4. Criança. 5. Sala de Aula. I. González  
Rey, Fernando , orient. II. Título.

ANDRESSA MARTINS DO CARMO DE OLIVEIRA

**Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Profa. Dra. Maristela Rossato - Membro externo  
Instituto de Psicologia – UnB

---

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

---

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

Aprovado em 13/06/2017

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela inspiração, pelo ar, pelas manhãs, que se renovam diariamente;

Ao orientador e amigo, Fernando González Rey, por me inspirar a olhar para os fenômenos da vida sob novas lentes, cada vez mais acendendo as chamas da sabedoria, que extrapolam a mera transmissão de conhecimento, o que o torna um educador de excelência. Muito obrigada, querido Mestre, por sua confiança desde os tempos da graduação, por me ensinar com tanto carinho a seguir mais confiante essa trajetória;

Aos meus pais, Elton e Graciete, por todo o amor, a confiança e o incentivo. Vocês me ensinaram a perseverar com entusiasmo e, acima de tudo, a amar;

À minha irmã, Isabella, pela sua presença fundamental em minha vida;

Aos meus avôs, por tantos momentos encorajadores na minha trajetória;

Ao meu marido Daniel, pelo júbilo que me proporciona a cada manhã, quando abro os meus olhos e estou ao seu lado, bem como pelo bálsamo no final do dia, ao repousar no aconchego dos seus braços;

À amiga Soraya Brum, pela valiosa amizade, por cada palavra que me trouxe força no momento de superação e, igualmente, ao encher o meu dia de alegria;

Ao amigo Robinson, pela convivência rica nessa trajetória de mestrado. Eu sou muito feliz por tê-lo como amigo, Pupito;

Às professoras e colegas Albertina Mitjás Martínez, Cristina Coelho, Maristela Rossato, Luciana Campolina, Carmen Tacca, e Mariana Oliveira, por tantos momentos de aprendizagem compartilhados. Vocês são muito especiais para mim;

Aos colegas de grupo de pesquisa “subjetivos”, pelas discussões enriquecedoras;

Aos colegas da Apex-Brasil, especialmente, Bruna M., Rafaela A., Luciana P. e Clarice M., que foram essenciais para que eu chegasse até aqui;

Às amigas de Uberaba, Michelle D., Kellen S., Fernanda C. e Isabela O., com as quais compartilho minhas raízes. Vocês são preciosidades em minha vida;

Aos amigos no Brasil e no Exterior oriundos dos anos atuando no mundo da moda, por me ajudarem a construir pontes nos inúmeros desafios da carreira e da vida. E, em particular, à Ana Hartmann, por aprazível amizade, inesgotável carinho e pelos inesquecíveis momentos de alegria que compartilhamos;

Por fim, à escola que me proporcionou a realização deste trabalho, bem como às crianças que me inspiraram inúmeras vezes, despertando um mundo que, há muito tempo, adormecia.

“Senhor!

*Disseram os homens que me queriam tanto, mas ao atingir-lhes a casa, não dialogaram  
comigo, segundo as minhas necessidades.*

*Quase todos me ofereceram um berço enfeitado, mas poucos me deram o coração.*

*Afirmam que devo procurar a felicidade, entretanto, não sei como fazer isso, se os vejo a  
quase todos sofrendo e rebelando-se por não aceitarem as disciplinas da vida.*

*Escuto-lhes as lições de paz, contudo, acompanho-lhes as rixas em vista de estarem sempre  
exigindo o maior quinhão de recursos da Terra.*

*Recomendam-me buscar a alegria, mas, muitas vezes, observo que está misturado de  
lágrimas o leite que me estendem.*

*Erguem palácios para mim, no entanto, entre as paredes dessas mansões coloridas e belas,  
renovam, a cada dia, reclamações e queixas que não sei compreender, nem registrar.*

*Explicam que preciso praticar o perdão e, ao mesmo tempo, muitos me mostram como  
exercitar a vingança.*

Senhor! ...

*Que será de mim, neste grande mundo que construístes entre as estrelas, sempre adornado de  
flores e aquecido de Sol, se os homens me abandonarem?*

*Fazei que eles reconheçam que dependo deles como o fruto depende da árvore. E, tanto  
quanto seja possível, dissei-lhes, Senhor, que terei comigo apenas o que me derem e que posso  
ser, enquanto estiver aqui, unicamente o que eles são.”*

*(Súplica da criança, por Meimei e Chico Xavier)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender como se configura o desenvolvimento subjetivo em crianças no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como foco as relações humanas construídas na sala de aula, espaço escolhido para a realização dessa pesquisa. Para tanto, foi utilizada a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, e sua proposta epistemológica e metodológica, a Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo, concebidos por González Rey, para estudar as crianças que se desenvolvem e as suas articulações ao processo configuracional da subjetividade humana. No curso da pesquisa, foram abarcados elementos, que integravam o cotidiano da sala de aula, bem como que traziam a história de vida fora do contexto escolar e a cultura, cuja a compreensão emergiu nas produções subjetivas das crianças participantes, as duas com sete anos de idade, que enfrentavam desafios relacionais, isolando-se ou desinteressando-se diante das atividades propostas em sala de aula. Os instrumentos utilizados foram, principalmente, as dinâmicas conversacionais e as sessões interativas diversas. De modo geral, a configuração subjetiva do desenvolvimento, que foi sendo gerada a partir das relações afetuosas, dialógicas, entre a pesquisadora, as crianças e a professora na sala de aula, permitiu compreender os diferentes posicionamentos dos participantes, que passavam a ser ativos, que conquistavam espaço na sala de aula, que estabeleciam amizades e que se engajavam nas atividades propostas, com significativo avanço em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, foi possível avançar em relação à dicotomia que se depreende em diferentes teorias que estudam processos de desenvolvimento em crianças, notadamente no que tange à articulação dos processos educativos e de ensino-aprendizagem escolar. Além do mais, provocar algumas reflexões teóricas a respeito da sala de aula, como um espaço social e de desenvolvimento subjetivo, e da sua importância além da assimilação de conteúdo. De igual maneira, mostrar a relevância do diálogo e da qualidade das relações neste espaço. A partir do que foi estudado, propõe-se avanços no que concerne às representações teóricas e epistemológicas existentes sobre o tema do desenvolvimento infantil e sua relação com processos educativos escolares, com aprofundamento na discussão da processualidade das experiências da criança e das produções próprias que emergem no curso de suas ações, que podem gerar novos elementos ao seu desenvolvimento subjetivo no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação, desenvolvimento subjetivo, sujeito, criança, sala de aula.

## ABSTRACT

The present research had as its main objective the comprehension of the configuration concerning the subjective development in children in the first year of elementary school, having as its focus the human relationships built in the classroom, which was the space chosen to carry out this research. To this end, the Theory of Subjectivity from a cultural-historical perspective and its epistemological and methodological proposition, the Qualitative Epistemology, both developed by González Rey, was used to study the children who undergo development and their articulations to the configurational process of human subjectivity. Throughout the research, elements which were part of the day-to-day activities of the classroom were encompassed as well as the ones which carried the history of life outside the school setting and the culture, which comprehension emerged in the subjective productions of the participating children, both at seven years old, who faced interpersonal challenges and either isolated themselves or felt demotivated concerning the proposed activities in the classroom. The most used tools were the conversational dynamics and the diverse interactive sessions. On the whole, the subjective configuration of the development, which was engendered from affectionate, dialogical relationships between the researcher and the children in the classroom allowed the comprehension of the different positions of the participants who became active, earned a place in the classroom, formed friendships and engaged in the proposed activities, showing a significant progress towards the learning of reading and writing. In light of this, it was possible to make progress concerning the dichotomy that reveals itself in different theories which study the processes of development in children, notably with regard to the articulation of educational processes and school teaching-learning. Moreover, it was also possible to trigger some theoretical considerations concerning the classroom as a social place and of subjective development as well as its importance beyond content assimilation. Likewise, to show the relevance of the dialogue and the quality of the relationships in this space. Based on what was studied, advancements concerning the existing theoretical and epistemological representations about the subject of infantile development and its relation to school educational processes are proposed, also expanding on the debate on the processuality of the child experiences and their own productions, which emerge in the course of their actions and that can create new elements to their subjective development in the school context.

**Key words:** Education, subjective development, subject, child, classroom.



## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	10
1.1. Uma síntese norteadora dos tópicos desta dissertação .....	13
2. CAPÍTULO TEÓRICO .....	16
2.1. Breve trajetória histórica do estudo do desenvolvimento em crianças por diferentes vertentes teóricas: do biológico à periodização .....	16
2.2. A corrente histórico-cultural no estudo da criança e o foco no desenvolvimento .....	29
2.3. A Teoria da Subjetividade no estudo da criança que se desenvolve: gerando novos olhares a partir do desenvolvimento subjetivo .....	34
2.4. A sala de aula como espaço da pesquisa: um espaço de desenvolvimento representativo da vida da criança .....	46
2.5. Educação escolar brasileira: da transmissão do saber à dialogicidade.....	54
2.6. Aprendizagem e desenvolvimento subjetivo: uma combinação necessária.....	59
3. OBJETIVOS.....	62
3.1. Objetivo geral:.....	62
3.2. Objetivos específicos: .....	62
4. CAPÍTULO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO.....	63
4.1. A Epistemologia Qualitativa: uma breve introdução .....	63
4.2. Epistemologia Qualitativa e seus pressupostos epistemológicos.....	65
4.2.1. O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento .....	65
4.2.2. O diálogo como o cerne da pesquisa .....	68
4.2.3. O singular como produção do conhecimento .....	69
4.3. Participantes .....	70
4.3.1. Critérios de seleção dos casos.....	70
4.4. O espaço da pesquisa.....	71
4.4.1. Breve caracterização da escola .....	71
4.4.2. Breve caracterização do espaço de sala de aula: a turma do 1º ano matutino .....	73
4.5. A construção do cenário de pesquisa .....	75
4.5.1. A construção do espaço social da pesquisa.....	75
4.6. Instrumentos .....	81
5. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO .....	85
5.1. Breves considerações iniciais.....	85
5.2. O caso Lívia .....	86
5.2.1. Processos educativos para além das fronteiras do conteúdo: colocando em pauta educação, desenvolvimento subjetivo e sistema de relações.....	86

5.2.2. Pontos a refletir a partir do caso Livia .....	104
5.3. O caso Francisco .....	105
5.3.1. Movimento configuracional da subjetividade na criança escolarizada: as relações afetivas-dialógicas e o desenvolvimento subjetivo em sala de aula.....	106
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado tem como principal objetivo compreender como se configura o desenvolvimento subjetivo em crianças no primeiro ano do ensino fundamental, tendo como foco seus sistemas de relações estreitas com o outro, construídas no percurso da pesquisa. O contexto escolar, especificamente a sala de aula, foi o espaço escolhido para a realização da pesquisa. Tal escolha decorre da possibilidade de estudar diversos processos de desenvolvimento subjetivo que acontecem neste espaço e que não se restringem às concepções dominantes da aprendizagem escolar, como o recorrente foco nos processos cognitivos como único caminho para o desenvolvimento intelectual - algo que tem caracterizado as representações hegemônicas sobre a educação e desenvolvimento em crianças no âmbito da escola.

O estudo dos processos de desenvolvimento subjetivo torna-se plausível neste espaço na medida em que diversas mudanças em relação às dificuldades destas crianças acontecem, compreendidas pelo modo como passam a ter novos posicionamentos frente aos contextos em que atuam. No entanto, diferentemente do que objetivam as práticas escolares, os processos que caracterizam essas mudanças, que são momentos qualitativos de rupturas no desenvolvimento, extrapolam qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual.

Não obstante as diversas produções teóricas terem logrado importantes compreensões acerca do desenvolvimento infantil, mediante seu estudo fragmentado e as subsequentes representações que vêm impactando significativamente o paradigma dominante da Educação, principalmente no que se refere ao estabelecimento de estratégias educativas pautadas por tal fragmentação, constantemente se ignora a criança que se desenvolve enquanto sujeito do próprio processo de aprendizagem em sala de aula (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2008).

Como consequência disso na Psicologia, por exemplo, emergia a psicologia cognitiva, propondo a importância do desenvolvimento cognitivo para alcances intelectuais. Assim, apesar de não ser algo explícito, o reducionismo cognitivo-instrumental passou a exercer impacto significativo nas concepções de aprendizagem, sendo, por vezes, predominante nas relações para com as crianças em sala de aula, e tomado como o objetivo principal das práticas pedagógicas (GONZÁLEZ REY, 2011b; SAVIANI, 2011; ROSSLER, 2006).

Com o intuito de avançar em novas construções em relação a tais questões, esta pesquisa tem em vista um estudo mais aprofundado de outras dimensões do desenvolvimento psíquico que não apenas são reagentes a estímulos externos. Na busca por abarcar a complexidade de outras esferas que se desenvolvem é que se propõe discutir elementos culturais e históricos

presentes no contexto em que o desenvolvimento acontece, a partir do estudo das produções subjetivas que emergem em sala de aula.

Nesse sentido, por exemplo, as dificuldades e/ou problemas que a criança apresenta em sala de aula, não se resumem apenas em processos que acontecem naquele espaço. A compreensão volta-se para o movimento de um sistema subjetivo que emerge das formas da criança sentir o seu mundo de relações dentro e fora da escola. Ou seja, esse sentir estará sempre acompanhado por uma história de vida que surge em uma dimensão sintetizada, na produção subjetiva no curso da ação, de modo que nenhum aspecto do comportamento se relacionará imediatamente e diretamente a algo do contexto em que a criança está inserida.

Tendo como referencial teórico a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, fundamentada pela Epistemologia Qualitativa, desenvolvidas por González Rey (1997, 2002), para o alcance de inteligibilidade acerca do objetivo proposto, busco articular, a partir de uma discussão teórica e epistemológica, as principais ideias norteadoras deste estudo, quais sejam: o desenvolvimento subjetivo em crianças e a articulação aos seus sistemas relacionais, o espaço da sala de aula enquanto espaço social e de desenvolvimento subjetivo, a aprendizagem como um processo de desenvolvimento subjetivo, bem como a educação enquanto processo favorecedor de desenvolvimento subjetivo.

Deste modo, o foco na compreensão da criança que se desenvolve, a partir de uma alternativa teórica que compreende a complexidade e a singularidade da criança em desenvolvimento, possibilita avançar em diferenciações significativas em relação às teorias centradas em aspectos universais na compreensão do desenvolvimento infantil, sobretudo, uma vez que a subjetividade representa um nível qualitativo da organização das experiências humanas não mais atrelada à gênese do psiquismo humano, amplamente estudada por diferentes teorias (GONZÁLEZ REY, 2013b). Isso se deve, segundo González Rey, pelo modo como o homem no curso da sua história foi respondendo a novos signos e processos de significação que já não estabeleciam uma relação de dependência linear com os aspectos orgânicos. Em outras palavras, as emoções transpuseram as reações diretas ao biológico, passando a responder aos processos simbólicos vividos pelo homem no curso de suas experiências relacionais-sociais-culturais. A subjetividade é, assim, um sistema de criação, de produção, que não se reduz aos processos de assimilação e de adaptação (GONZÁLEZ REY, 2015).

Nesse sentido, enfatizar a dimensão subjetiva dos processos de desenvolvimento em crianças possibilita novos alcances em relação a este tema ao descentrar-se de relações lineares, aspectos estritamente intrapsíquicos ou cognitivos, por exemplo, e atribuir importância à tensão permanente entre a criança que se desenvolve e o seu contexto relacional, histórico, social e cultural. Da mesma forma, permite romper com noções de desenvolvimento padronizado, por

exemplo, por fases ou idades, que são decorrentes de expressões culturais. No lugar disso, o estudo do desenvolvimento subjetivo inclui a compreensão de momentos qualitativos que se dão no curso do desenvolvimento da criança e que ultrapassam o estabelecimento de algum aspecto prévio como seu determinante. Ou seja, não são as condições externas, sejam elas quais forem, que constituem a base desse processo, mas o que a criança é capaz de produzir ao viver as condições que surgem no curso de sua vida (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Nas palavras de González Rey (2004a):

A ênfase, que de uma forma ou outra tem sido dada ao determinismo e à procura da objetividade na história do pensamento psicológico, tem conduzido ao intuito de tentar identificar para cada uma das aquisições psicológicas da criança um agente externo que se possa identificar como causa ou determinante, o que desvaloriza a subjetividade por não conhecer seu caráter generativo e também a complexa dialética entre o interno e o externo, que só se pode compreender plenamente ao integrar-se a pessoa como sujeito dessa relação (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 10).

Por fim, alguns estudos, que se voltam para compreender o desenvolvimento da subjetividade, e que apontam contribuições heurísticas da inclusão deste tema ao estudo do desenvolvimento humano, da aprendizagem e da educação, são ressaltados: Rossato (2009), que explorou o desenvolvimento da subjetividade em crianças no curso da superação de dificuldades de aprendizagem na escola; Amaral (2011), que investigou o desenvolvimento de processos subjetivos na articulação entre o histórico e o atual; Goulart (2014, 2017), que estudou o desenvolvimento subjetivo de pessoas atendidas por uma instituição de saúde mental marcada por processos centrados na patologização; e Bezerra (2015), que pesquisou as dificuldades de aprendizagem, exemplificando o processo configuracional da subjetividade que se converte no desenvolvimento da criança, e que não se reduz somente à aprendizagem ou ao contexto em questão, mas se desdobra para outras áreas da vida.

Diante dessas questões, creio que contribuições deste estudo envolvem avanços para além dos paradigmas dominantes e suas representações acerca deste tema. Ao propor a ênfase na dimensão subjetiva para o estudo da criança em desenvolvimento, acredito ser possível favorecer reflexões alternativas às predominantes atualmente em relação à educação da criança, sobretudo, no que se refere ao espaço escolar, tendo em vista a elaboração de estratégias que tenham em conta as produções próprias da criança em face do momento específico de desenvolvimento por ela vivenciado. Ademais, ao incluir o tema da subjetividade e o seu desenvolvimento em sala de aula, inclui-se na pauta a qualidade das relações estabelecidas nesse contexto, os espaços de socialização, como recursos para novas possibilidades de ação na

escola, que visem promover também um sistema de valores partilhado nas relações, e não apenas um intelecto extraordinário.

### **1.1. Uma síntese norteadora dos tópicos desta dissertação**

Primeiramente, os tópicos que compõem o capítulo teórico exploram as contribuições teóricas e epistemológicas do aporte teórico escolhido para a realização deste trabalho, a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005a, 2007, 2011a, 2012a, 2016). São discutidos alguns dos avanços favorecidos por esta teoria mediante uma aproximação complexa dos processos que tomam forma no curso do desenvolvimento subjetivo em crianças, visando abranger a possibilidade de superar fragmentações, sobretudo entre o individual e o social, que marcam o campo de estudos dedicados a esta temática.

Em um primeiro momento, de forma breve, é apresentado o percurso histórico de como algumas das principais teorias da psicologia propuseram o estudo do desenvolvimento na criança. Este percurso histórico é dividido em dois tópicos. Inicialmente, as vertentes de cunho mais biológico e cognitivo, focando nas propostas referentes à periodização em etapas progressivas. E na sequência, os desdobramentos da corrente cultural-histórica ao lançar novas bases para se compreender a psique enquanto um sistema. Em ambos, concomitantemente, são evocados alguns questionamentos relacionados aos impasses que surgem destas propostas, a partir da perspectiva teórica supracitada.

Apesar de mencionar algumas das categorias da Teoria da Subjetividade nos tópicos iniciais, elas serão apresentadas em sua definição conceitual no tópico subsequente. Quanto às categorias, citam-se a subjetividade (individual e social), os sentidos subjetivos, a configuração subjetiva e o sujeito. A partir da inclusão destas categorias no estudo do desenvolvimento em crianças, são debatidos diferentes desdobramentos que são alcançados.

No tópico reservado propriamente à Teoria da Subjetividade, são apresentados os avanços em relação às teorias dominantes no estudo do tema, que têm sido ignorados pelas perspectivas hegemônicas nesse campo. Dentre os avanços, notam-se: a revelação de uma qualidade específica dos fenômenos humanos, a unidade simbólica-emocional, que define a subjetividade; e o caráter dialógico e comunicacional dos processos subjetivos, em que o outro é parte essencial do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2002, 2004a; COELHO, 2004; ROSSATO, 2009; ROSSATO & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Ambos avanços são essenciais por servirem de base de diferenciação entre desenvolvimento subjetivo e desenvolvimento psíquico.

Ainda neste tópico, é tecida uma discussão acerca da inclusão da unidade simbólica-emocional no estudo do tema, que possibilita ponderar a emergência do protagonismo da criança, despertando para o caráter ativo da subjetividade humana que vai se configurando por momentos e vias diferentes no percurso do desenvolvimento, impossibilitando sua previsão. A partir desta proposta, pressupõe-se que a criança gera produções subjetivas diante dos espaços em que se insere, algo diverso da ideia de adaptação (GONZÁLEZ REY, 2009a).

Mediante uma articulação dos conceitos supracitados, o desenvolvimento subjetivo é definido como uma nova dimensão no estudo da criança que se desenvolve, dimensão essa que se distingue substancialmente do desenvolvimento psíquico, amplamente estudado pelas diversas correntes teóricas desde o surgimento da psicologia.

A ênfase na subjetividade possibilita incluir nessa discussão as experiências da criança no seu entrelace ao social culturalmente situado, distanciando da ênfase no desenvolvimento unilateral da psique em sua expressão meramente individual, ou ainda, na sua associação às propostas de maturação biológica, ou cognitiva, por exemplo. Nesse sentido, é ainda discutido como a emergência da subjetividade no estudo do tema avança em relação às noções de modelos padronizados, fixados em etapas rígidas, para se pensar o desenvolvimento infantil.

Seguindo adiante, é introduzida uma breve discussão de como poderá ser alcançada visibilidade teórica do que se propõe enquanto desenvolvimento subjetivo, a partir da minha inserção como pesquisadora no espaço da sala de aula – cenário escolhido para realizar esta pesquisa. Além disso, são introduzidas algumas reflexões acerca da noção de educação escolar enquanto exposição, conteúdo e reprodução, e como ela parece culminar nas práticas hegemônicas que, por vezes, caracterizam as atividades em sala de aula. A partir dessas reflexões, é apresentada a importância de novas concepções sobre a educação da criança na própria escola, promovendo algumas considerações acerca da sala de aula enquanto um espaço social, e não como uma soma de alunos.

No penúltimo tópico, é apresentado como a educação é compreendida neste trabalho, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, que a concebe enquanto processo que pode favorecer o desenvolvimento subjetivo. Nesse sentido, é discutido que, diferentemente da transmissão e assimilação de conteúdo, que tem caracterizado as práticas educativas para com as crianças na escola, a educação pode favorecer o desenvolvimento subjetivo por meio de um processo dialógico, em que a criança esteja emocionalmente engajada.

No último tópico do capítulo teórico, de forma resumida, a aprendizagem é mencionada em relação a como, na concepção da subjetividade, ela se articula a esse conjunto de ideias. De igual maneira, é discutida a possibilidade de novas compreensões do que consiste a

aprendizagem escolar, buscando ressaltar o desenvolvimento subjetivo como uma proposta para que sejam revisados os seus objetivos e propósitos em relação ao desenvolvimento do aluno.

Por sua vez, no capítulo metodológico, apresenta-se brevemente a Epistemologia Qualitativa e os seus pressupostos epistemológicos e metodológicos, em que é buscado, concomitantemente, demonstrar mediante articulações ao tema proposto as contribuições desta aproximação para alcances na compreensão de processos de desenvolvimento subjetivo em crianças. Além disso, são apresentadas as duas crianças participantes, o critério de seleção dos casos, instrumentos, e a descrição da aproximação ao campo e a construção do espaço social da pesquisa.

No tópico da análise e construção da informação, discutem-se dois casos. Um é o caso Lívia, menina de 7 anos, e o outro, o caso Francisco, menino de 7 anos, ambos estudam na mesma escola e turma (1º ano do Ensino Fundamental). A partir desses casos, abordo diferentes processos educativos oriundos das relações que foram se concretizando no curso da pesquisa, e que passaram a ser favorecedoras de desenvolvimento subjetivo às crianças participantes. Ao apresentar diferentes desdobramentos gerados nesse processo, como novos posicionamentos das crianças diante das atividades propostas, por exemplo, trago à discussão o eixo central dessa dissertação: o movimento configuracional da subjetividade na criança escolarizada, as relações afetivas-dialógicas nesse processo, o desenvolvimento subjetivo em sala de aula, e os desdobramentos destes fatores às crianças participantes.

Em suma, considerando o exposto nestes tópicos, buscou-se articular desenvolvimento subjetivo, sistemas relacionais, educação, aprendizagem escolar e a sala de aula. Desse modo, a intenção foi de delinear construções teóricas que gerem novas reflexões às formas arraigadas e cristalizadas no que tange à compreensão da criança em desenvolvimento e a associação aos processos educativos na escola.

Por fim, acredita-se que, apesar de ainda se presenciar certa ausência de flexibilidade e resistência às rupturas com as formas de pensamentos dominantes, principalmente a positivista, trajetórias alternativas vêm ganhando força e apresentam contribuições heurísticas, como é o caso da teoria aqui utilizada, para seguir avançando no estudo dos processos de desenvolvimento em crianças por outros enfoques até então pouco explorados. Um pensamento mais articulado e complexo é a proposta que encerra este trabalho, mediante a possibilidade de avanços rumo a um novo olhar sobre a criança que se desenvolve em sala de aula.



## **2. CAPÍTULO TEÓRICO**

### **2.1. Breve trajetória histórica do estudo do desenvolvimento em crianças por diferentes vertentes teóricas: do biológico à periodização**

O cenário positivista no final século XIX e início do XX marcou, e ainda marca, grande parte dos estudos que se centraram na normatização do desenvolvimento infantil nas áreas da psicologia e da educação no Ocidente (DANZIGER, 1994; SARMENTO, 2002; BURMAN, 2007; STELLIN et. al., 2009; GOUVÊA, 2013; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). Não se tem a pretensão de destituir a importância e a relevância do que já se produziu, considerando ainda que cada época é relativamente marcada por concepções dominantes que se relacionam ao seu momento cultural e histórico.

No entanto, uma vez que demasiada importância era frequentemente atribuída de maneira unilateral à eficácia dos métodos das ciências naturais como fonte legítima de informação, diferentes concepções deixaram de lado a noção de que existe uma gama de possibilidades singularizadas de se desenvolver que não se resumem a determinados aspectos que se encontram visíveis sob a observação direta, por exemplo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Consequentemente, um conhecimento mais complexo e aprofundado do objeto em estudo foi relegado a segundo plano. Ou seja, desconsiderou-se a dimensão subjetiva em detrimento da necessidade de sistematização do saber para o alcance de reconhecimento científico (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). Neste sentido, rejeitou-se que qualquer conhecimento produzido jamais alcançaria um desenho universal a respeito de seus processos. Nas palavras de González Rey, (2002, p.24): “um dos problemas do pensamento humano é sua tendência à sacralização de seus fundamentos, que conduz à aparição do dogma, à homogeneidade e à ausência de autocrítica”.

Essa ausência de autocrítica, permeada pela racionalidade científica desde a permanência predominante do positivismo nas produções de saberes nas ciências humanas e sociais, por sua vez marcado por suas origens naturalistas, orientou grande parte das produções teóricas ocidentais, incluindo as relacionadas ao desenvolvimento da criança (GONZÁLEZ REY, 2004a; BURMAN, 2007; GOUVÊA, 2013).

Dentre as tendências mais significativas que estudaram o desenvolvimento psicológico em crianças, coincidem as que compõem o marco inicial das ciências psicológicas. A ênfase ao biológico constituiu a base da maioria destas produções, de modo que a noção da criança e seu desenvolvimento parecia estar em constante relação à sua natureza.

Nas palavras de Bock (2000):

As características do desenvolvimento de nossas crianças e de nossos jovens têm sido tributadas à natureza humana, isto é, têm sido naturalizadas como características do desenvolvimento humano. A infância e a adolescência são pensadas como fases de um desenvolvimento esperado, previsto e natural (BOCK, 2000, p.27).

Diante da prevalência das semelhanças entre o natural, o animal e o humano, nas noções sobre a criança em desenvolvimento, um distanciamento quase que predominante prevaleceu em relação à possibilidade de se conceber outros níveis mais complexos no estudo do psiquismo, considerando, do mesmo modo, o domínio positivista nas tendências da referida ciência (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Nesse sentido, a maior parte das investigações sobre a criança e seu desenvolvimento seguiram tendo por base tais orientações supracitadas. De modo a brevemente expor como algumas vertentes desenvolveram seus estudos tendo este ângulo como princípio norteador, esse tópico explora propostas de algumas das teorias do desenvolvimento, que, não obstante, constituíram propostas significativas ao longo do percurso histórico da psicologia, impactando ainda as diversas concepções existente sobre o desenvolvimento humano. Tais concepções, no entanto, “carregam as limitações das teorias ou representações gerais que lhes serviram de pano de fundo” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.1).

Em relação aos estudos de cunho mais naturalista e biológico, indica-se a proposta de Stanley Hall, que liderou os primeiros estudos da criança em desenvolvimento nos Estados Unidos, em uma época que a psicologia começava a se afirmar como ciência. Segundo Hall (1921), o desenvolvimento era inato, de forma que, em seus postulados, estabelecia-se a relação intrínseca e compatível entre desenvolvimento e a evolução da espécie. Este autor inclusive publicou, em 1891, o livro “The Contents of Children's Minds on Entering School”, tendo sido considerado o precursor de um movimento sobre o estudo da criança, ao divulgar uma relação de conteúdos que caracterizariam a mente da criança.

Cairns (1998) sugere que este teórico foi o responsável por difundir naquele contexto o estudo do desenvolvimento infantil em termos psicológicos. Ademais, Hall foi o responsável por editar a revista “The Periodical Seminary”, que lançaria nos estudos sobre a criança termos científicos, para que pudesse ser conteúdo exclusivo nas disciplinas, sempre os associando aos processos educativos (WARDE, 2014).

Nessa mesma vertente biológica maturacionista, depara-se com os estudos do pesquisador norte-americano A. Gesell (1948), que encontrou nos achados de Darwin a ruptura definitiva entre a ciência e a religião na compreensão da criança, apontando a liberdade concedida ao espírito científico humano de realmente poder aprofundar nas investigações da

natureza infantil. Darwin foi o propulsor do estudo científico da criança, superando concepções teológicas até então predominantes, vindas de um calvinismo marcante como, por exemplo, que a criança só seria salva se fosse batizada (THELEN; ADOLPH, 1992).

Gesell via no comportamento a inseparabilidade entre os processos de desenvolvimento e os aspectos biológicos (THELEN; ADOLPH, 1992). Seu foco voltava-se exclusivamente às premissas evolutivas e sua força reguladora no desenvolvimento da criança (GESELL; THOMPSON, 1935). Segundo postulou, no desenvolvimento não se produz nada de novo, somente se nasce, cresce e desenvolve de maneira progressiva e concomitantemente ao desenvolvimento biológico desde o início (GESELL, 1933, 1945, 1948). Este teórico foi um dos pioneiros a descrever as características que poderiam ser observadas na idade cronológica, trazendo as primeiras noções de separar por períodos os diferentes perfis comportamentais da criança (GESELL, 1943).

Historicamente, essa tradição biológica que emergia no estudo do comportamento humano, trazia as primeiras noções do desenvolvimento comportamental, que repercutiria nos estudos da criança em desenvolvimento de cunho naturalista. Um dos principais estudiosos, que inclusive foi inspiração de Gesell, foi George E. Coghill, que escreveu, em 1929, o livro “Anatomy and the Problem of Behaviour”, com o nítido início das primeiras associações entre o comportamento humano e desenvolvimento biológico.

Conforme Thelen e Adolph (1992) apontam, a maior contribuição do embriologista Coghill foi a “correlação entre o desenvolvimento comportamental e as alterações correspondentes no sistema nervoso” (p. 362 – minha tradução).

Nessas acepções, propunha-se que o homem deveria ser estudado considerando certos padrões evolutivos observados no crescimento fisiológico. Os resultados vinham de comparações realizadas a partir da observação do desenvolvimento fisiológico em animais no âmbito laboratorial. Ademais, suas propostas presumiam que alguns tipos de desenvolvimento predominariam em determinadas idades, remetendo à imposição de sequências progressivas para se estudar o homem em concordância à sua história evolutiva.

González Rey (1999a) manifesta contraposição às noções que resumem estudos em fatores biológicos. O autor coloca que a criança, desde muito cedo, tem a necessidade de comunicação, o que a leva a novas produções emocionais-simbólicas que não têm como fonte direta as manifestações biológicas. Tais emoções, que surgem em momentos interacionais da criança com seu sistema relacional, seguem processos de atualizações, contradições, que definirão de forma ininterrupta outros momentos, os quais, por sua vez, se organizam recursivamente nas produções da criança no curso de suas experiências.

Deste modo, não há como estudar o desenvolvimento da criança sem considerar que fatores externos a ela serão configurados subjetivamente a depender das experiências simbólico-emocionais que ela vivencia em sua vida (GONZÁLEZ REY, 2008, 2009a), o que irá gerar, por sua vez, nova relação com o biológico.

Apesar de que, na atualidade, estas teorias anteriormente citadas são desacreditadas, faz-se importante a sua citação por terem constituído um marco inicial na associação entre o estabelecimento de períodos progressivos, a partir da ênfase no biológico, e a compreensão do desenvolvimento em crianças, que finalizaria na vida adulta.

Além do mais, essas teorias deixam claro o começo do estudo fragmentado do desenvolvimento humano. Isso pode ser observado a partir do extremo determinismo biológico destes últimos teóricos, sem considerar os estudos sobre a mente humana que emergiam na mesma época na psicologia, como Watson, Freud e Piaget. Inclusive, Gesell (1933) critica o “mentalismo” exacerbado de Piaget, dizendo que seria impossível estudar aspectos biológicos com tamanha ênfase ao psíquico.

Sob outra perspectiva, ponderando o desenvolvimento comportamental, depara-se com a orientação behaviorista de J. Watson, sucedido por Skinner e a proposta da análise experimental do comportamento. O Behaviorismo é uma das concepções teóricas em que se faz notória a concretização do positivismo na Psicologia, se considerar sua idolatria ao instrumentalismo como meio de conhecer determinantes externos de um dado comportamento expresso (GONZÁLEZ REY, 1999a; PALANGANA, 2015). Os analistas do comportamento propõem a possibilidade de controle do comportamento da criança por meio de determinadas técnicas e métodos universais que modificam o comportamento, sendo possível alterá-los ou extingui-los. Nesse sentido, caracteriza-se por sua tendência instrumentalista e indutiva, que tem como referência única o comportamento manifesto.

O precursor no estudo do desenvolvimento psicológico na criança que se aproxima da perspectiva teórica da Análise do Comportamento foi Sidney W. Bijou (1908-2009), que assumiu um importante posto no “Institute of Child Development” em 1948 na Universidade de Washington. Em suas investigações, procurava analisar esquemas de reforço em relação aos comportamentos da criança, buscando pesquisar como se dava a seleção do repertório comportamental pelas consequências. Seu intuito era, com frequência, a mudança no comportamento individual da criança em sala de aula, a partir da “aplicação sistemática de princípios comportamentais” (BIJOU, 2012, p. 295), enfatizando, ainda, a importância de medidas de prevenção para melhores resultados de desenvolvimento no espaço escolar.

Bijou (1993) procurou explicar o desenvolvimento focando na capacidade de interação entre o indivíduo e o seu ambiente. Nesse sentido, em seu livro “Behavior analysis of child

development”, define desenvolvimento como “mudanças progressivas que ocorrem na interação entre o comportamento de um indivíduo e as pessoas, objetos, e eventos no ambiente” (BIJOU, 1993, p.12 – minha tradução).

A concepção de desenvolvimento de Bijou é a que predomina ainda hoje no viés comportamental, servindo de referências aos estudos atuais na área; como, por exemplo, em Ribes (1996) que, nos mesmos moldes de Bijou, entende o desenvolvimento enquanto a progressiva aquisição de habilidades comportamentais, as quais, por sua vez, irão culminar em novos repertórios ao indivíduo. Deste modo, as teorias comportamentais que se relacionam aos estudos sobre o desenvolvimento, limitadamente, visaram explicar processos em que repertórios comportamentais são adquiridos e passam a ser parte das manifestações da pessoa.

Sob essa ótica, que enfatiza a relação restrita entre conduta comportamental e ambiente, tendo como foco o desenvolvimento de novos comportamentos, é pertinente a reflexão no que se refere à ênfase excessiva outorgada ao desenvolvimento automatizado a partir das interações com o ambiente, destituindo o lugar do sujeito que sente e age nesse mesmo espaço, o que vem acompanhado de aspectos emocionais-simbólicos relacionados por sua individualidade histórica e cultural e que, provavelmente, o farão ter uma experiência única frente ao mesmo contexto vivido por outras pessoas (GONZÁLEZ REY, 1999a).

Nesse sentido, a visão comportamentalista, “simplificou a complexa relação entre o individual e o social, restringindo a compreensão do social ao conjunto de contingências pelas quais atravessava o indivíduo em cada momento concreto” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p.17)<sup>1</sup>. Igualmente, Carrara (2005) problematiza essa simplificação, no entanto, questiona a prática comportamentalista no que tange ao reducionismo da complexidade dos casos atendidos para possibilidades de estudos experimentais restritos aos laboratórios.

Mendres e Frank-Crawford (2009), apontam que os estudos de Bijou exerceram expressiva influência às diretrizes que engendravam métodos para o controle do comportamento da criança, influenciando, ainda, nas propostas de distintas práticas educacionais para com elas, tendo servido como base teórica para a elaboração de programas nas escolas americanas:

Provavelmente o mais importante desdobramento do trabalho na escola Rainier State foram os princípios, ou diretrizes, propostos para desenvolver um ambiente educacional efetivo. Estas diretrizes serviram para constituírem práticas que são comumente utilizadas hoje em contextos educacionais e clínicos [...] Finalmente, Bijou apresentou várias considerações importantes para o desenvolvimento de materiais institucionais programados. Uma vez que aprendizagem é definida por mudanças no comportamento da pessoa, é bastante importante observar e medir o

---

<sup>1</sup> “Simplificó la compleja relación entre lo individual y lo social, restringiendo la comprensión de lo social al conjunto de contingencias por las que atravesaba el individuo en cada momento concreto” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p. 17).

comportamento de interesse. Este ponto foi ressaltado em muitos de seus trabalhos publicados e continua sendo um método inicial de avaliação da mudança no comportamento tanto em contextos educacionais como no tratamento de problemas do comportamento (MENDRES; FRANK-CRAWFORD, 2009, p.6).<sup>2</sup>

Do mesmo modo, nos anos 70 no Brasil, muitas das práticas instituídas nas escolas tiveram como base os pressupostos behavioristas, suscitando o que foi denominado “tecnicismo educacional”. A partir dessa proposta, definiu-se uma prática pedagógica:

Altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências: a escola se revestiu de uma grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando assim a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas (BRASIL, MEC, 1997, p. 31).

O interessante de ambos os trechos, que revelam exemplos da articulação entre as construções teóricas comportamentais e o estudo de processos educativos em crianças, tanto nos pressupostos de Bijou (MENDRES; FRANK-CRAWFORD, 2009), quanto no documento “Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais” (BRASIL, MEC, 1997), é refletir como os achados científicos das teorias do desenvolvimento serviram, e servem, de aporte às construções de métodos e estratégias que orientam as atividades desenvolvidas nas escolas, sendo ainda, muitas vezes, a base para fomentar práticas educativas no geral.

Nesse sentido, ressalta-se que uma apropriação acrítica das tendências tradicionais na forma de entender as crianças é algo muito sério a ser pontuado. Buscar compreender o desenvolvimento da criança por visões que subjagam a singularidade à padronização por diferentes arcabouços teóricos, pode vir a excluir manifestações que são geradas em tramas sociais muito distintas do contexto em que o conhecimento foi produzido, ignorando igualmente as produções subjetivas diversas das crianças que vivem em contextos sociais diferentes.

Em sentido semelhante, Dahlberg et al. (2003) lançam uma crítica às teorias do desenvolvimento que são tomadas como verdades representativas de fenômenos complexos,

---

<sup>2</sup> “Perhaps the most important outcome of the work at the Rainier State School was the principles, or guidelines, proposed for developing an effective educational environment. These guidelines have served to inform practices that are commonly used today in educational and clinical contexts [...] Finally, Bijou presented several important considerations for developing programmed instructional materials. Because learning is defined by changes in one’s behavior, it is exceedingly important to observe and measure the behavior of interest. This point was stressed in several of his published works and continues to be a primary method of assessing behavior change in both educational contexts and in the treatment of behavior problems” (MENDRES; FRANK-CRAWFORD, 2009, p. 6).

promovendo descrições que são apropriadas em diferentes realidades, na busca pela normalização das crianças de maneira despersonalizada e descontextualizada.

Assim, em consonância ao colocado anteriormente, a relação entre as teorias do desenvolvimento em crianças e a formulação de estratégias educacionais teve, na história, uma aproximação entre os postulados das teorias e as práticas instituídas para com as crianças, de modo que estas últimas eram pautadas nas representações fragmentadas que emergiam no estudo do desenvolvimento.

Conforme afirma González Rey (2004a, p.19):

Foi essa representação que permitiu falar do desenvolvimento intelectual, moral, profissional, sexual, etc. também era essa representação que conduzia à elaboração específica de programas de educação orientados para essas diferentes formas de desenvolvimento, com o que o sujeito do desenvolvimento era desconsiderado.

Nesse sentido, o sujeito que se desenvolve em sua complexidade foi deixado de lado, substituído pela ênfase unilateral em determinadas dimensões do desenvolvimento. Uma vez instauradas, concepções fragmentadas forjaram representações dicotômicas acerca do que poderia constituir a denominada “psique” da criança. De modo geral, cada abordagem da psicologia passou a tratar do desenvolvimento infantil de uma maneira específica, propagando certa indiferença teórica que até o momento predomina na psicologia (GONZÁLEZ REY, 2005c).

Assim, ao partirem de definições específicas e fechadas, um distanciamento entre as construções teóricas foi favorecido, o que refletiu também na prática. A representação da psique se baseava nas relações entre individual e social, interno e externo, cognitivo-afetivo; dicotomias clássicas que acabavam por resultar em impasses insolúveis, a partir do modo restrito e linear que liderava a compreensão dos fenômenos humanos (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Segundo González Rey e Mitjás Martínez (2016, p.7):

Esta tendencia fue responsable por el énfasis puesto por la Psicología en lo metodológico-instrumental, lo que tuvo como consecuencia la relegación de lo teórico. Los instrumentos, específicamente el experimento y los testes, se convirtieron en las vías de producción y de legitimación del propio conocimiento.

No âmbito desta tendência, uma visão hegemônica instrumental do desenvolvimento infantil propagou-se. Consequentemente, certas características gerais foram tidas como aceite para explicações de fenômenos complexos no entendimento deste tema. Não obstante, uma vez sob a influência da corrente positivista, o não observável era negligenciado em detrimento da comprovação de hipóteses, na busca pelo alcance de validade científica.

Concomitantemente, a medição constituiu uma maneira eficaz de conhecer o psiquismo, disseminando a possibilidade de se distinguir determinados comportamentos por meio da quantificação (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016; PARKER, 2005). Elementos similares eram, assim, utilizados para conhecer as crianças, como se fosse possível que todas elas se desenvolvessem de maneira semelhante. Negou-se o sujeito ativo, capaz de gerar novas produções frente ao que lhe é determinado.

Logo, considerando o exposto até aqui, reconhece-se que elementos que se referiam ao contexto e à criança em questão eram negligenciados, na medida em que se enfatizavam, com frequência, discussões de elementos externos e sua relação aos processos de internalização e subsequente desenvolvimento. Nesse cenário, o objetivismo dominante fortaleceu o desinteresse pela produção de conhecimentos que incluíssem as produções singulares do outro, afastando a possibilidade do estudo da subjetividade. Por conseguinte, nas investigações sobre o desenvolvimento, ignorou-se as produções subjetivas das crianças, que, ao emergirem no curso da ação, geram novos elementos que recursivamente se organizam no momento em questão, podendo alterar, por assim dizer, as direções de um determinado caminho, impossibilitando sua previsão (GONZÁLEZ REY, 2012c).

Um sistema mais complexo, dinâmico e singular, presente nas diversas maneiras de expressar da criança, foi pouco, ou quase nada, considerado. Ademais, uma vez orientadas para as classificações universais, tanto a cultura, como os diferentes espaços sociais em que a criança atua, foram amplamente destituídos de importâncias nas produções teóricas (GONZÁLEZ REY, 2004a). De tal modo, as produções teóricas da psicologia conduziram a ideia de divisões em estágios específicos para se compreender como se desenvolviam as crianças na base do que postulava cada fase. Nesse sentido, a título de exemplo, citam-se Freud e as fases psicosssexuais (1996), Erik Erikson e os estágios psicossociais (1987) e Piaget e os estágios psico-lógicos (1985).

Freud tinha como principal objeto de investigação a força reguladora do inconsciente nos processos humanos. De maneira reificada, atribuiu à sexualidade o impulso da motivação (GONZÁLEZ REY, 2009b). Em relação à criança, estudou o desenvolvimento psicosssexual, propondo os estágios psicosssexuais oral, anal, fálico, latência e genital, que, por sua vez, eram permeados pelas manifestações da libido em cada parte do corpo da criança, considerando que o desenvolvimento da personalidade só viria por meio do amadurecimento da criança mediante cada etapa pela qual passasse (FREUD, 1996).

Freud ressaltou a importância dos primeiros seis anos na vida da criança para a instituição da personalidade (sendo composta pelo id, ego e superego), em que diversos conflitos tomam forma em mudanças mais concretas resultantes da movimentação entre pulsões



internas e aquilo que demanda a sociedade. A libido, energia sexual básica, instintiva e inconsciente, originada no id e presente durante o crescimento da criança, era tida como a principal propulsora dos comportamentos, principalmente nos dois primeiros anos de vida. Segue-se, na sequência, o desenvolvimento do ego, na faixa etária entre dois e quatro anos, em que a criança consegue aprender estratégias para receber gratificações e, por fim, se desenvolve o superego, pouco antes da entrada na escola, que resulta em apreensões, por parte da criança, relacionadas a valores e aspectos culturais dos pais (FREUD, 1996).

A libido seria então uma força que viria do biológico, de modo que era a pulsão sexual que possibilitava representar no psíquico aquilo que vinha do corpo (FREUD, 1996). O desejo e a pulsão se confundiam por sua universalidade e, nesse sentido, a esclarecedora assertiva de González Rey (2009b, p.208):

En Freud no aparece una definición ontológica diferenciada del deseo en relación con la pulsión; aquel es un desdoblamiento de la pulsión. Su representación de psique se mantuvo apoyada por un referente objetivo; el deseo no cambia su naturaleza, permanece de forma universal asociado a la sexualidad. Esa forma de pensar el deseo lo define sobre una base objetiva: lo subjetivo sólo aparece en las formas de expresión y satisfacción del deseo, pero no en el deseo mismo. Es por esta razón que no podemos afirmar que Freud introdujera una nueva definición ontológica sobre la psique: la psique, en su génesis y desarrollo, continúa siendo una expresión de un deseo universal de base orgánica.

Não obstante, ao enfatizar o inconsciente, Freud teve que buscar outros métodos para investigá-lo, o que possibilitou romper com o caráter instrumentalista predominante na visão comportamental e outras propostas indutivas que emergiam no âmbito das pesquisas qualitativas. Por outro lado, o autor se limitou a explicar movimentos psíquicos por uma mesma gênese, não alcançando, assim, a possibilidade de compreender transformações qualitativas que não se dessem nesse nível, e sim por outra natureza, como na relação com a história e com o cultural.

O culto, de certa maneira dogmático, ao intrapsíquico e ao inconsciente, passou a dotar de verdade máxima o conhecimento psicanalítico (GONZÁLEZ REY, 2002, 2009b), de modo que se torna pertinente questionar até que ponto não teria caído a psicanálise em uma armadilha positivista.

Ainda na perspectiva psicanalítica, cita-se Erik Erikson, outro autor que trouxe a noção de fases para o estudo do desenvolvimento, propondo oito estágios psicossociais ao longo da vida. Postulou que cada estágio é perpassado por uma crise psicossocial, que pode ter um fechamento negativo (ritualismo) ou positivo (ritualização), de modo que, no resultante da crise, do lado positivo o ego se fortalece, e do negativo, se fragiliza (ERIKSON, 1987).

Erikson não negou os estudos de Freud sobre o desenvolvimento psicosssexual, em verdade, avançou em relação aos referidos estudos para se pensar a identidade, o ego, e suas crises, trazendo sua discussão para dentro de um contexto sociocultural. Assim, considerou a história e a cultura para análises em suas investigações, a partir das quais tirava noções da formação da identidade (ERIKSON, 1987).

No início do século XX, Erikson propõe a teoria psicossocial do desenvolvimento, contribuindo com a inclusão da dimensão social no estudo psicanalítico, através da noção de ego em sua concepção ampliada. Tal posicionamento teórico foi abrindo caminhos para uma maior flexibilização nas produções científicas sobre o desenvolvimento, mediante as possibilidades de reformulação e reestruturação da psique a partir das experiências, bem como na consideração da cultura e do social.

No entanto, verifica-se em Erikson a importância demasiada atribuída ao contexto social em que as crises se desenvolviam, deixando espaço para falar na psique enquanto resultado, e não em seu caráter gerador. Prevaleceu, ainda, a dificuldade em estudar o individual e o social enquanto um sistema na produção do conhecimento.

Faz-se importante destacar que diferentes teóricos psicanalíticos advertem a relevância de uma boa relação entre mãe e criança para o seu desenvolvimento psíquico, repercutindo em sua personalidade. Em diferentes autores, o amor e o afeto são essenciais para sentimentos de segurança e a diferenciação entre o eu e o ambiente (SAFRA, 1995; WINNICOTT, 2001; DEL NERO, 2005).

Apesar de algumas das teorias psicanalíticas terem promovido articulações entre o afeto e o desenvolvimento psíquico em crianças, as emoções foram um tema muito pouco tratado pela psicologia, embora tenha sido abarcado por alguns autores como R. Spitz e Wallon (GONZÁLEZ REY, 2004a). Deste modo, uma dimensão mais complexa e articulada, que envolve a processualidade e a historicidade das produções subjetivas no curso das experiências da criança, em que o emocional e o simbólico se integram à cultura, foi excluída dessas construções teóricas (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Passando agora para outro ponto de vista em relação à criança em desenvolvimento, em uma aproximação construtivista, Piaget (1985) propõe a compreensão de processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança tomando como ponto de partida a inteligência em sua relação com o biológico. Seu objetivo central era investigar como a criança adquire o conhecimento ao longo dos anos, focando no desenvolvimento psico-lógico. Além disso, enfatizou a importância da atividade da criança no processo de desenvolvimento das operações lógicas (GONZÁLEZ REY, 1995).

Piaget recorreu à psicologia como forma de inter-relacionar a filosofia e a biologia, em que criou a teoria psicogenética, buscando estudar como era possível sair de um estado de menor conhecimento para um de maior conhecimento durante o desenvolvimento, o que terminou por fornecer as bases para o surgimento da Epistemologia Genética (PIAGET, 1970). Nela, a construção do conhecimento se daria pelo desenvolvimento das operações psico-lógicas da criança.

Piaget também propôs a ideia de estágios do desenvolvimento cognitivo a partir de aproximações empíricas realizadas por ele. O crescimento cognitivo, segundo o autor, se dá por uma relação dialética entre assimilação-acomodação, a partir da qual os esquemas mentais da criança vão gerando novas possibilidades para o conhecimento do mundo. Para Piaget “a assimilação e a acomodação são [...] os dois polos de uma interação entre o organismo e o meio, a qual é a condição de todo funcionamento biológico e intelectual” (1996, p. 309). Segundo apontou, é por meio da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo (reestruturação cognitiva), levando à construção de novos esquemas de assimilação, de forma que só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação (PIAGET, 1985).

Considerando esta breve exposição sobre os estudos de Piaget, faz-se pertinente ressaltar o seguinte argumento de González Rey (1995):

A concepção de desenvolvimento de Piaget conduz a um reducionismo psico-lógico, definido pela convicção de que um sujeito processa ou cria informação somente através de esquemas e estruturas lógicas já cristalizadas, inatas ou aprendidas, que são inerentes ao seu repertório. Nesse sentido para Piaget a aprendizagem não é fonte de desenvolvimento, senão que o desenvolvimento se dá como uma condição do aprendido (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 29 – minha tradução).<sup>3</sup>

Nesse sentido, tal reducionismo supracitado questiona como se explicariam, considerando a teoria de Piaget, a aprendizagem de novos elementos nesse processo que não fizessem parte do repertório anteriormente. Do mesmo modo, essas reflexões viabilizam lançar alguns questionamentos aos postulados de Piaget, principalmente no que se refere às situações experienciais da criança que são subjetivadas em um determinado momento de sua vida, em seu contexto cultural, e que provavelmente não serão subjetivadas da mesma maneira por outra criança frente a mesma situação, cultura, idade e estágio.

---

<sup>3</sup> “*La concepción del desarrollo en Piaget conduce a un reduccionismo psico-lógico, definido por la convicción de que un sujeto procesa o crea información solamente a través de esquemas y estructuras lógicas ya cristalizadas, innatas o aprendidas, que son inherentes a su repertorio. En este sentido para Piaget el aprendizaje no es fuente del desarrollo, sino que el desarrollo se da como una condición de lo aprendido*” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 29).

Ou seja, uma criança pode não ter características de um estágio, e mesmo assim se desenvolver de forma qualitativamente distinta, considerando sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida e que repercutem no desenvolvimento de maneira singular, de modo que não se tem como antecipar um acontecimento.

Uma vez que processos simbólicos-emocionais não se encaixam em aspectos pré-determinados, atribuir um conhecimento de fora para dentro constitui uma orientação desarticulada às manifestações da criança enquanto um ser humano singular (GONZÁLEZ REY, 2002). Do ponto de vista de González Rey (2008, p.36):

Os modelos que relacionam conhecimentos, que se alimentam de uma atividade reflexiva que compromete a imaginação da pessoa, são produções subjetivas muito mais complexas que as simples operações associadas ao funcionamento do tipo de estruturas apresentadas por Piaget.

Além disso, no que tange à denominação de processos psíquicos a nível cognitivo, diferentemente de Piaget, González Rey (2013a, p.35) destaca:

Los procesos psíquicos solo pueden ser llamados cognitivos cuando representan operaciones sobre sistemas de información, externas al sistema subjetivo, y que ocurren en un plano instrumental - automático y no reflexivo, pues toda reflexión es una producción que se organiza como configuración subjetiva del sujeto que piensa.

Apesar de Piaget (1970, 1985) abordar relativamente a importância de aspectos afetivos em seus postulados acerca do desenvolvimento infantil, seu estudo voltou-se quase que exclusivamente à afetividade enquanto um impulso inicial que orientaria a ação progressiva intelectual da criança, iniciando assim a atividade (GONZÁLEZ REY, 2008). Nessa representação mais superficial da relação entre cognição e afeto, o desenvolvimento “seria um processo linear de aquisições que se traduzem de forma direta em possibilidades de realização, mantendo o vínculo direto entre as unidades do desenvolvimento e a conduta” (GONZÁLEZ REY, 1995, p.31).

Avançando em relação à Piaget, remete-se à essencialidade da inclusão das emoções no estudo de desenvolvimento infantil, pois, o homem, na condição de sujeito, está o tempo todo produzindo emoções no curso de suas experiências, além do que, a emocionalidade se torna propulsora do engajamento da criança (GONZÁLEZ REY, 1999c). Nesse sentido, percebe-se que diferentes estudos, incluindo os de Piaget, deixaram de lado a importância da afetividade enquanto aspecto qualitativamente e intrinsecamente articulado à ação como um todo (GONZALEZ REY, 2008). Além do mais, trazer a noção de lógica, como se propõe sutilmente a divisão de fases, é enfatizar que se poderia conhecer as crianças do mundo inteiro (BURMAN, 2007).

De tal modo, segundo Vygotsky (1996), algumas das restrições no que se refere à abrangência de certas perspectivas no entendimento do tema, relaciona-se à centralidade em buscar conhecer aspectos externos que se diferenciavam da essência do objeto, principalmente no que tange aos postulados das teorias que compõem o campo da Psicologia.

Considerando o exposto até o momento, observa-se uma tendência ao constante distanciamento daquilo que traz a criança em suas particularidades, o que acaba por destituir importância ao modo como a subjetividade se reorganiza de forma processual em momentos diferentes no curso das experiências que a criança vai vivendo, em uma cultura historicamente situada e organizada por meio de múltiplas tramas de relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Por estes termos, surge uma reflexão sobre o lugar atribuído à criança em grande parte dos pressupostos teóricos existentes em relação ao desenvolvimento, de modo que se pode pensar em uma contínua objetivação dos processos gerados a partir da vida de uma criança, subjugados a noções estáticas de saberes que eliminam as produções próprias e as tramas sociais mutáveis em que suas ações ocorrem. Ademais, isso remete à outra reflexão, apesar de existirem semelhanças passíveis de serem estudadas sob uma determinada ótica, conforme tão bem abarcaram diferentes teorias, existe, da mesma forma, uma maneira de organização diferenciada em cada criança, que vivencia de modo único cada espaço de tempo do seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996).

Por fim, repensar o desenvolvimento infantil em termos mais amplos, avançando em relação às explicações reducionistas e dicotômicas que, por vezes, concebem exclusividade de um contexto ou condição, ou enquanto manifestações diretas de mecanismos biológicos ou cognitivos, é uma questão de reestruturar o pensamento a partir de um novo olhar. Este, deve resgatar a singularidade, voltando a atenção ao caráter subjetivo das relações humanas, e a inseparabilidade das produções subjetivas da criança no curso de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004a). Propõe-se, assim, que existe toda uma produção subjetiva em que diferentes sentidos subjetivos emergem a partir de uma história de vida, o que não permite falar em operações puramente lógicas como propulsoras do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2008).

No próximo tópico, são apresentadas algumas das contribuições teóricas da psicologia cultural-histórica ao estudo do desenvolvimento em crianças, tendo como foco a discussão das propostas de um de seus fundadores, Lev Vygotsky. A principal questão observada neste autor refere-se à tentativa de superar a dicotomia entre o individual e o social, contribuindo com a possibilidade de estudar os processos psíquicos na sua articulação com diferentes elementos. Seus postulados e, principalmente, a elaboração do conceito de sentido, contribuíram nas

reflexões a respeito da dimensão subjetiva do psiquismo do homem (GONZÁLEZ REY, 2013b), tendo sido, em parte, uma inspiração à González Rey na construção do conceito de sentidos subjetivos da Teoria da Subjetividade.

## 2.2. A corrente histórico-cultural no estudo da criança e o foco no desenvolvimento

Não obstante muitas das concepções sobre o desenvolvimento em crianças terem seguido em estreita relação com o paradigma científico na sua representação positivista, incluindo algumas das apresentadas no tópico anterior, um novo marco que se voltou para a superação de concepções naturalistas do desenvolvimento foi instituído no contexto soviético. Nele, a corrente histórico-cultural no início do século XX (composta por Vygotsky, Rubinstein, dentre outros), abriu caminhos alternativos à compreensão do tema.

Apesar de ter caído, por vezes, em reducionismos, objetivismos e contradições, a aproximação à compreensão da complexidade das expressões psicológicas do homem, da gênese social do psiquismo, além da produção de diferentes categorias voltadas para o estudo de processos culturais e sociais em uma nova concepção da psique “que marcava uma diferença qualitativa entre o homem e o animal” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.2), foram consideráveis à época.

De particular relevância ao presente estudo, Vygotsky (1996) criticava a psicologia que emergia em outros contextos na mesma época, e que estudava a criança a partir de leis universais, destituindo o valor do histórico e do cultural que eram parte dos momentos de seu desenvolvimento. De tal modo, contestando os paradigmas mecanicistas e organicistas, o autor propôs que quaisquer mudanças na criança ocorreriam diante do contexto que ela se insere e se relaciona (VYGOTSKY, 1996). Questionou ainda a excessiva importância outorgada às etapas progressivas que marcavam universalmente determinado aspecto do desenvolvimento, de maneira apartada da criança em questão: “Dizer que a psicologia estuda os complexos de sintomas dos diversos períodos, fases e estágios de desenvolvimento infantil, significa dizer que estuda os seus indícios externos”<sup>4</sup> (VYGOTSKY, 1996, p.253 – minha tradução).

Diferentemente de outros teóricos que estudaram o desenvolvimento psíquico na época, tanto para Vygotsky como para Rubinstein, importava o alcance de definições ontológicas da psique, de modo a diferencia-la em algum processo que só o homem possuiria. Em uma orientação guiada pela dialética, apesar de algumas vezes se aproximarem mais do mecanicismo em suas propostas, principalmente no que se refere à relação entre objetivo *versus* subjetivo;

---

<sup>4</sup> “Decir que la psicología estudia los complejos de síntomas de los diversos períodos, fases e estágios de desenvolvimento infantil, significa decir que estudia sus indícios externos” (VYGOTSKY, 1996, p. 253).

possibilidades de transcender representações estanques e parciais da psique fizeram-se notáveis. Em alguns momentos de suas obras, para ambos, psique e a ação constituíam um só momento no curso do desenvolvimento, passando a ser representada enquanto um sistema sujeito a mudanças qualitativas (GONZÁLEZ REY, 2009b).

Apesar de terem se aproximado da compreensão de outra dimensão da psique, mais complexa, e relativamente avançar em uma compreensão da gênese cultural e social do psiquismo, em que mesmo assim caíam algumas vezes em bases objetivas provindas da ideia de internalização, Vygotsky “nunca pode especificar como a multiplicidade de fenômenos e processos da vida social se expressam na psique”<sup>5</sup>(GONZALEZ REY, 2009b, p. 213 – minha tradução).

Decorrente de tal limitação, a restrita compreensão do social enquanto realidade objetiva externa ao indivíduo, impossibilitou ao autor abranger o simbólico enquanto inseparável das emoções, de modo que o caráter gerador destas teve somente uma breve referência em sua obra *Psicologia da Arte* (GONZÁLEZ REY, 2009b, 2012c).

Por assim dizer, nenhum destes autores se aproximou ao entendimento do psiquismo em termos subjetivos, de modo que os psicólogos soviéticos se referiam a processos cognitivos e intelectuais como relevantes para estudar a cultura e sua relação com o psiquismo, não tendo se aproximado da ênfase ao simbólico (GONZÁLEZ REY, 2016).

Isso se deu, principalmente, pela manutenção de representações da psique enquanto um espelho que refletia a vida, algo que estava “em alta” no contexto soviético da época mediante a predominância do marxismo (GONZÁLEZ REY, 2009c), como se a mente refletisse, de maneira objetiva e direta, elementos diversos que eram parte das experiências diversas da pessoa:

La idea de reflejo impedía el desarrollo del tema de la subjetividad, pues implicaba comprender la psique como reproducción de la realidad: ese principio generó en el imaginario de la psicología histórico-cultural, de forma general, la idea de un determinismo externo o sociologista, para el cual la psique aparece como efecto, como consecuencia, y no como producción. [...] La psicología soviética, sin embargo, no especificó ninguna opción ontológica clara sobre los diferentes niveles de la psique, ni consiguió especificar la subjetividad como ontología específica de la psique humana en el contexto de la cultura (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 213).

Nesse sentido, tais barreiras existentes em relação ao reflexo objetivo do externo à psique que, por sua vez, reduziam a relação entre esses fenômenos a um trânsito mecânico de fora para dentro, dificultavam a compreensão da subjetividade na psicologia, ao prevalecerem manifestações teóricas que enfatizavam influências vindas do exterior. Na visão de González

---

<sup>5</sup> “nunca pudo especificar cómo la multiplicidad de fenómenos y procesos de la vida social se expresaban en la psique” (GONZÁLEZ REY, 2009b, p. 213).

Rey (2009c), isso emerge enquanto algo muito contraditório, especialmente, ao ter em conta que essa psicologia queria justamente definir o psiquismo na sua articulação a processos culturais e históricos.

Apesar de não ter alcançado a compreensão de um nível mais complexo do psiquismo, González Rey (2004a, 2008, 2016) assinala uma das contribuições mais importantes de Vygotsky, que foi o valor atribuído às emoções, que passaram a integrar outros processos enquanto elemento essencial ao desenvolvimento psíquico, sendo ainda enfatizadas por seu aspecto gerador em alguns momentos da sua obra, e não apenas reativo e adaptativo.

O reconhecimento do caráter gerador das emoções que foi enfatizado em seu primeiro período, também se deu em um último momento de suas obras - entre 1932 e 1934, ao propor a categoria de sentido, abrindo possibilidades à compreensão mais complexa da relação entre o psíquico e o externo. Por conseguinte, nestes momentos, Vygotsky apresentava avanços discretos à predominante referência ao externo enquanto determinante direto do tipo de emoções que poderia gerar nas pessoas, noção que prevalecia até então nos estudos sobre o tema, marcando certa ruptura com o objetivismo.

Outro conceito introduzido naquele último período foi o de *perezhivanie*, que significaria “experiência emocional”. Este conceito representaria uma outra aproximação da dinâmica sistêmica de sentidos, pois Vygotsky utilizou-o para referir-se à experiência da criança no ambiente e a influência deste na criança, de modo que, nessa explicação, nas concepções de González Rey (2009c), poderia ter sido utilizado a categoria “sentido”.

Ademais, é importante mencionar que a proposta de *perezhivanie* parece ter sido uma busca por superar fragmentações e dicotomias entre o individual e o social, representando uma unidade que possibilitaria avançar em novas representações acerca de funções psíquicas mais articuladas em sua dinamicidade e complexidade (GONZÁLEZ REY, 2015). Devido à ausência de definições ontológicas sobre este conceito, diferentes interpretações foram lançadas por teóricos ao redor do mundo.

No que se refere à categoria de *perezhivanie* no momento supracitado, González Rey (2009c, p.70 – minha tradução):

Naquele momento da evolução do seu trabalho, a partir de uma dinâmica e complexa representação da psique, emergiu uma nova definição da mente humana como um sistema subjetivo configurado através de estados emocionais [*perezhivanie*]. No entanto, de maneira similar à categoria sentido, Vygotsky não poderia, conseqüentemente, desenvolver o conceito de momento emocional *perezhivanie*.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “At this time in the evolution of his work, from the very dynamic and complex representation of psyche emerged a new definition of human mind as a subjective system configured through emotional states [*perezhivanie*]. However, similar to the relationship with the category of sense, Vygotsky could not consequently developed the concept of emotional moment ‘*perezhivanie*’” (GONZÁLEZ REY, 2009c, p. 70).



Ou seja, novamente, é possível observar certa ausência de definições concretas que levariam à compreensão de processos psíquicos que tomam forma diante da emergência das emoções, gerando novos processos qualitativos que se desenvolveriam para além de uma única função.

Devido as contradições encontradas nos diferentes momentos da obra de Vygotsky, González Rey (2009c) enfatiza que essas categorias devem ser estudadas em sua relação ao todo, e não separadamente. No entanto, não se pode deixar de brevemente mencionar estas duas categorias, de sentido e *perezhivanie* que, na visão de González Rey (2009c) representaram esforços por parte de Vygotsky em estudar unidades psíquicas que não se resumiam na simples operação cognitiva-afetiva.

Além disso elas representaram a abertura a novas possibilidades de reconhecer a capacidade geradora do psiquismo humano, bem como agregaram importância ao caráter gerador das emoções na sua articulação a novos elementos (GONZÁLEZ REY, 2015). Por assim dizer, criaram condições para a desenvoltura de nova concepção acerca das relações que tomam forma no psíquico e que não estão limitadas pela noção de reflexo: a subjetividade humana.

Ao tentar preencher algumas lacunas em relação às definições ontológicas dos conceitos mais complexos de Vygotsky, González Rey (2002, 2009c, 2013b) avançou em uma definição de subjetividade em uma perspectiva cultural e histórica, em que o social se integra ao sistema psíquico de maneira recursiva ao individual. Assim, tornou possível estudar a natureza psicológica dos fenômenos humanos como parte de um sistema complexo e fluído.

Faz-se de suma relevância antes de finalizar este tópico, citar o giro teórico que ocorreu na psicologia soviética após 1970, em que concepções teóricas foram lançadas frente a um novo contexto político. Essas novas propostas, que incluíam as de Abuljanova, Bozhovich, contestavam a teoria da atividade de A. N. Leontiev, refutando o dogmatismo até então dominante naquele contexto (GONZÁLEZ REY, 2016).

Alguns dos principais legados deste período, conforme aponta González Rey (2016), foram os avanços em relação à ênfase na comunicação e a articulação às relações sociais, encontrados nos trabalhos de autores como Lomov, Abulhanova, Antsiferova (GONZÁLEZ REY, 2016). Essa linha de pensamento que surgia, inclusive deu abertura à entrada dos postulados de Bakhtin a respeito do diálogo naquele contexto e época.

Segundo González Rey (2016), o estudo da comunicação anterior ao ano de 1970, se reduzia à função instrumental, principalmente no momento do giro instrumental de Vygotsky entre 1927-1931, bem como no surgimento da teoria da atividade, proposta por A. N. Leontiev.

O outro, na compreensão do desenvolvimento, foi então tido como um suporte no auxílio à criança na execução das suas atividades. Assim, deixou de ser parte essencial do desenvolvimento, sendo apenas, parafraseando González Rey, “um apoio instrumental”.

A instrumentalização como foco no estudo do desenvolvimento psíquico, fortemente presente no referido contexto soviético, enfatizava a atividade interna enquanto operação intelectual, sem considerar o lado afetivo. Não obstante, forçosamente prosperava a prevalência do estudo das funções cognitivas até meados de 1970 (GONZÁLEZ REY, 2014). Por outro lado, as produções teóricas dos autores que apareceram após 1970, foram dando abertura a uma nova representação entre o individual e o social enquanto um mesmo sistema, mas não conseguiram alcançar explicações de como este processo era configurado pela pessoa, sem excluir um e outro na produção do conhecimento oriunda das investigações que realizavam.

A partir do exposto nestes dois últimos tópicos, foram ressaltadas algumas das limitações presentes nas vertentes teóricas que estudaram o desenvolvimento da criança e que suscitam desafios na atualidade, de modo que se infere ser de extrema relevância superá-los rumo a uma compreensão complexa do desenvolvimento em crianças. Diante dessas limitações, destacam-se os seguintes pontos:

- A desconsideração da complexidade das experiências singulares das crianças, a partir de suas produções em que recursivamente são reunidas, tendo em conta o modo como sentem seu mundo externo, cultural, social, histórico e atual;
- A negligência do emocional, ou, quando não, a sua fragmentação;
- A compreensão restrita do simbólico, tanto a nível individual como social, que impediu reconhecer um sistema psíquico mais complexo – a subjetividade humana;
- A cultura em sua concepção objetiva, que naturaliza as relações humanas, ou que, por vezes, é resumida à alguma função unilateral, como a linguagem, afastando de abarca-la em sua dimensão subjetiva, dinâmica e recursiva nas produções da criança;
- A não inclusão de aspectos comunicacionais e dialógicos enquanto processos que estão intrinsecamente relacionados à criança em desenvolvimento;
- E a pouca importância atribuída ao outro na dimensão de um espaço comunicativo-emocional presente diariamente nas experiências vividas pela criança (COELHO, 2004; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; ROSSATO, 2009; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; GONZÁLEZ REY, 2012c).

Diante de tal problematização, percebe-se que novos avanços em relação às construções teóricas produzidas até o momento sobre o desenvolvimento em crianças são necessários. No entanto, ressalta-se:

A impossibilidade de avançar em novas construções teóricas sem transformações nas bases epistemológicas e metodológicas sobre as quais se fundamentaram as construções teóricas que se pretendem superar. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p.15 – minha tradução).<sup>7</sup>

Tendo isso em conta, a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, desenvolvidos por González Rey (1997, 2002), se apresentam como uma alternativa teórica e epistemológica para o estudo da criança que se desenvolve, avançando de maneira significativa ao traçar essas lacunas num campo, que é o desenvolvimento infantil, que historicamente foi o mais estudado.

No próximo tópico, busca-se apresentar estes avanços a partir das categorias propostas pela teoria para, em seguida, propor como a articulação das categorias possibilita estudar o desenvolvimento subjetivo – uma proposta heurística à compreensão desta temática.

### **2.3. A Teoria da Subjetividade no estudo da criança que se desenvolve: gerando novos olhares a partir do desenvolvimento subjetivo**

Mediante o exposto até aqui, faz-se pertinente a reflexão de que as perspectivas teóricas levantas parecem ter desconsiderado algo que se mostra ser essencial no estudo da criança em desenvolvimento, relacionado a como ela, a todo tempo, está organizando suas experiências subjetivamente, a partir do modo como as sente, em que o histórico, o atual e o futuro, emergem enquanto possibilidade de viver singularmente determinado momento.

Igualmente, suscita-se uma reflexão sobre a inseparabilidade do individual e do social nesse processo, de modo a compreender a psique humana em um outro nível frente ao estudo do desenvolvimento infantil – diferentemente do foco restrito ou unilateral, amplamente abordado pelos autores citados anteriormente. A partir desta ideia e concebendo a psique como sistema, ressalta-se a essencialidade de ter em conta processos de desenvolvimento que tomam forma em contextos escolares, comunidades, dentre outras instituições sociais, rompendo com o foco exclusivo no individual e, por assim dizer, distanciando consideravelmente da compreensão fragmentada dos processos humanos (GONZÁLEZ REY, 2001).

Avançar em um estudo mais abrangente da criança que se desenvolve, em que são abarcados a processualidade e a singularidade dos fenômenos humanos, torna-se possível ao compreender que diferentes crianças, em sua singularidade, representam mundos distintos,

---

<sup>7</sup> “*La imposibilidad de avanzar en nuevas construcciones teóricas sin transformaciones en las bases epistemológicas y metodológicas sobre las que se fundamentaron las construcciones teóricas que se pretenden superar*” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016, p.15).

gerados por um processo emocional-simbólico diante das mais diversas esferas de suas vidas, e que marcam o momento atual de seu desenvolvimento. Ao ter isso em conta, revelam-se aspectos singulares que são indissociáveis da compreensão dos processos que tomam lugar no curso do desenvolvimento em cada criança.

Para tal alcance, a proposta teórica e epistemológica da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, elaborada por González Rey (2002, 2007) apresenta contribuições heurísticas à presente pesquisa. Os conceitos desta perspectiva são ilustrados e discutidos neste tópico, e consistem em: subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas e sujeito.

Considerando uma definição ontológica clara da subjetividade, um dos avanços desse aporte teórico, que será explorado no estudo da criança em desenvolvimento, e que se refere a uma qualidade específica dos fenômenos, é a unidade simbólica-emocional (GONZÁLEZ REY, 2002, 2012a). Vale destacar que “o simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.55).

A essencialidade da compreensão desta unidade ao presente estudo relaciona-se ao seu caráter gerador no que se refere às emoções e sua articulação recursiva ao simbólico no curso da criança em desenvolvimento. As emoções, por vezes, foram negligenciadas no estudo do tema, principalmente diante da prevalência de aproximações empíricas e estritamente racionalistas e, por vezes, por sua redução a algumas funções, como linguagem ou cognição, tendo sido, assim, ignoradas em seu sentido mais amplo e complexo (GONZÁLEZ REY, 2012b).

Ao ressaltar o caráter gerador das emoções em sua complexidade e união ao simbólico, é plausível a noção de que nenhum aspecto externo poderá ser tomado por si só enquanto determinante de um comportamento, de modo que:

As emoções tomam formas e relações que não estão definidas de maneira imediata por um significado. Algo que duas pessoas compartilham com um mesmo significado não vai ter um mesmo valor emocional para elas (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 136).

Diante disso, ao propor uma outra unidade, diferentemente do que trouxe Vygotsky em relação à união entre intelecto e emoção, González Rey (2002) lançou um delineamento teórico que apresenta a subjetividade enquanto possibilidade de transcender atribuições universais que caracterizaram os estudos sobre o desenvolvimento psíquico, ou psicológico. Isto é, a **subjetividade** traz à luz um novo sistema que toma proporções diferenciadas do que vem sendo caracterizado como o psicológico na história desta ciência, que passa a ser compreendido

enquanto “processos de sentidos e de significação que apontam para a complexidade pelo caráter multidimensional, recursivo e contraditório com que são concebidos” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p.15).

Deste modo, a subjetividade é ainda um sistema qualitativamente distinto da psique, tanto por ser representativa da unidade simbólico-emocional, como, conseqüentemente, por possibilitar estudar outra dimensão na organização dos múltiplos fenômenos culturais, sem conferir tal organização a qualquer função isolada, ou atribuir qualquer tipo de determinismo externo ou intrapsíquico. Ou seja:

A categoria subjetividade, tal como concebida, não é equivalente ao psicológico. Existem processos psicológicos automatizados, sensoriais e outros formais, desprovidos de emocionalidade, que não se incluem no que se entende por subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.53).

Igualmente, o que a diferencia do psíquico é a transcendência às características semelhantes entre o homem e animal, que vem sendo, desde o princípio da história da psicologia, a forma como o desenvolvimento humano foi investigado (GONZÁLEZ REY, 2004a). Isso pode ser claramente observado, por exemplo, no estudo da relação entre desenvolvimento das habilidades comportamentais e maturação de algum aspecto biológico, como motor, sensorial, entre outros.

Essa ruptura com o modo de pensar o desenvolvimento humano, e aqui se foca na criança, vem justamente gerar visibilidade sobre o caráter gerador da subjetividade, em que novas produções subjetivas frente às experiências vividas nos espaços em que a criança atua não se esgotam de maneira simplista a um dado aspecto externo provindo de uma relação momentânea.

Diante da possibilidade do alcance de novos níveis no entendimento da criança e os processos que permeiam o seu desenvolvimento, nota-se o desafio de quebrar as correntes paradigmáticas que lançam propostas de se conhecer a criança a partir de elementos universais que a caracterizam previamente, uma vez que limitam abarcar uma visão mais ampla que se faz necessária, sobretudo, na contemporaneidade. Ademais, partindo desta perspectiva, torna-se inviável a referência à eficácia de determinados instrumentos que terão o mesmo “efeito” em diferentes crianças, uma vez que se faz alusão a um processo singular, que toma forma em um contexto relacional-dialógico, e que se expressa mediante a emocionalidade gerada nesse processo.

Por seu caráter ativo, a subjetividade pressupõe a criança que produz no curso das suas experiências, avançando em relação às noções lineares de reação e reprodução de determinados aspectos externos a ela. Deste modo, não só se abriu um leque de oportunidades para

compreender a criança, como se avança em relação à unilateralidade de se conceber qualquer aspecto do seu desenvolvimento, quer seja da ordem da natureza, do individual, ou ainda, da cognição, do intelecto ou da razão.

Em outras palavras, ao abarcar a complexidade subjetiva, tem-se em conta a processualidade das experiências da criança, não esgotando suas explicações em formulações conclusivas ou particulares, o que permite pensar em permanentes processos subjetivos sendo constantemente gerados pela criança no curso de suas ações (GONZÁLEZ REY, 2001).

Contrapondo-se ao estudo fragmentado dos fenômenos humanos, ao definir subjetividade González Rey (2002, 2005a) utiliza-se de duas categorias: a **subjetividade individual** e a **social**, estando elas em uma mesma dimensão, em que também se constituem pela reciprocidade. Ambas trazem uma contribuição heurística para se estudar esta temática, justamente por assinalarem a história singular da criança, ou seja, geram visibilidade teórica relacionada à maneira singularizada com que suas experiências sociais e culturais emergem subjetivamente (GONZÁLEZ REY, 2002).

Por este ângulo, são considerados a história de vida e o contexto em que a criança está inserida, além de ter-se em conta uma nova posição da criança frente aos processos que “deveriam” determiná-la, desconstruindo a ideia da educação e desenvolvimento reprodutivos, ou enquanto específica de certos momentos, faixa etárias e contextos.

Em outras palavras, o desenvolvimento da criança é inseparável do social, das relações, do momento histórico e cultural em que vive, de suas produções singulares, do modo como os protagonistas de seu convívio social agem e dialogam com ela, de expressões da subjetividade social, enfim, de uma gama de elementos que não aparecerão como fatores isolados, mas sim de forma diferenciada em cada criança, dentro dos seus processos de significado e sentido (GONZÁLEZ REY, 2001, 2004a).

Ao constituir-se enquanto um sistema complexo, a subjetividade social gera diversos sentidos subjetivos que emergem em espaços sociais, presentes em distintos processos das relações humanas (GONZÁLEZ REY, 2005b). Deste modo, não só é atribuída nova relação entre social e individual, como torna possível conhecer a cultura pela forma como ela emerge nas produções subjetivas da criança - algo não abarcado, por exemplo, na psicologia soviética mencionada anteriormente, em que a cultura foi, por vezes, definida pela sua representação reduzida aos processos de comunicação e linguagem, e não em sua concepção subjetivada pela pessoa (GONZÁLEZ REY, 2016).

Conforme assinala González Rey (2012a, p.181):

Essa subjetividade social está definida por configurações subjetivas que emergem em todo espaço social, quer seja um espaço macro ou micro social. Esses espaços sociais se configuram e reconfiguram de forma permanente e por diferentes vias, sendo uma delas as próprias configurações subjetivas das pessoas que compartilham práticas sociais em seu interior.

Considerando que o social, desde esta perspectiva, é uma produção humana, depara-se com a possibilidade de preencher lacunas dicotômicas e fragmentadas do saber, como colocado anteriormente. Sobre isso, González Rey (2012a, p.147) expressa:

O estudo das instituições, comunidades e formas de comportamento em uma sociedade concreta representa um fórum privilegiado para o conhecimento da subjetividade social como sistema. A professora de uma escola e o médico de um hospital são, por sua vez, cidadãos de uma sociedade e em suas expressões e comportamentos aparecem elementos que nos permitem fazer leituras sociais. Ou seja, nas narrações socialmente produzidas em certos espaços sociais não só temos uma produção simbólica contextual como também uma produção de sentidos que é muito mais profunda e nos revela elementos da sociedade em sua organização atual.

A título de exemplo, uma produção subjetiva social pode ser compreendida pela presença nas escolas da questão da “medicalização das dificuldades/problemas de aprendizagem”, que vem marcando o aumento significativo de diagnósticos do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) às crianças que permanecem “desatentas” diante das atividades propostas em sala de aula (DE SOUSA VIÉGAS; DE OLIVEIRA, 2014). Como consequência dessa visão estreita das dificuldades da criança em concentrar-se, a solução imediatista passou a ser, com frequência, o diagnóstico médico acompanhado da prescrição de Ritalina, como se o problema do comportamento daquela criança pudesse ser resolvido com um laudo e um medicamento. Além de ser um medicamento tarja preta, podendo ainda causar dependência, esse ato de atribuir à criança a sua falta de interesse nos processos da escola, é a solução “quase que perfeita” para deixar de questionar a necessidade da inovação das práticas pedagógicas, ou da importância de uma aproximação relacional-afetiva-dialógica por parte do professor, por exemplo.

Outro conceito, representativo da unidade simbólico-emocional, refere-se aos **sentidos subjetivos**, que se distancia do sentido compreendido por outras vertentes da Psicologia, muitas vezes associados aos processos da linguagem, ou da consciência, cognição, e sua ocorrência linear no comportamento da criança.

Segundo González Rey (2007b, p.175):

A categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vygotsky, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são

inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social.

Sentidos subjetivos geram, assim, visibilidade teórica capaz de explicar permanentes tensões que envolvem uma dada realidade, transcendendo explicações que se resumem a aspectos imediatos, ou atributos restritos à criança, cultura ou sociedade. Pelo contrário, tem-se em conta a integralidade da repercussão de vários elementos unidos, representados por sentidos subjetivos que emergem no viver a experiência.

Dessa forma, compreender sentidos subjetivos que emergem em diferentes contextos em que a criança atua, no estudo do desenvolvimento infantil, é de suma importância para se estudar o modo como a criança subjetiva suas experiências, ou seja, não a partir do modo como enxergar tais processos desarticulados de suas produções, mas a partir do modo como a unidade emocional-simbólico gera uma organização única do seu mundo exterior.

Por sua vez, o conceito de **configuração subjetiva** é representado pela integração de um fluxo menos mutável de sentidos subjetivos, gerados frente às experiências mais significativas e constantes no mundo de relações da criança, que se transformam processualmente em configurações subjetivas. Estas, por sua vez, virão a ser fontes geradoras de novos sentidos subjetivos, que possuirão, assim, maior congruência entre si frente a uma maneira específica de sentir a experiência, uma vez já configurados (GONZÁLEZ REY, 2002, 2012a, 2011b).

Tal conceito possibilita reposicionar um entendimento relacionado à produção singular da criança, ao considerar que diversos sentidos subjetivos, principalmente aqueles que são parte do seu modo de ser e que se concretizam em relação ao seu modo de subjetivar o mundo, também se organizam recursivamente em sentidos subjetivos que emergem diante das diferentes situações da sua vida (GONZÁLEZ REY, 2002). As organizações das experiências são configuradas subjetivamente por cada criança a partir das próprias produções e por meio de vários elementos, de modo que a consciência e o intelecto, por exemplo, são apenas um dos processos que compõe a complexidade do processo de desenvolvimento, que sempre se dá a nível singular (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Desse modo, no estudo da criança que se desenvolve, por esta perspectiva, não há ideia de progresso permanente, ou de tempo cronológico, mas de possibilidades. Ultrapassa-se a ideia de linearidade, em que não há como prever um ponto de partida nem de chegada. Esse pensamento, por conseguinte, rompe com a ideia de julgamento apriorístico, pois não existe algo que deva acontecer de uma maneira “exata” ou “correta”.

Em consonância a presente discussão, González Rey (2012a, p.144) afirma:



A produção de sentidos não segue nenhuma lógica nem racionalidade externa à configuração de sentidos em que se produz. Essa configuração subjetiva tem que ser descoberta de forma singular, tanto nos espaços sociais como nos individuais, e só a partir daí progredir para construções mais abrangentes que nos permitam estabelecer níveis de generalização diante de fenômenos tão complexos.

Assim, no estudo do desenvolvimento em crianças, e a articulação aos processos educativos e relacionais, concebe-se a existência de fontes complexas de configurações subjetivas que estão em constante movimento diante dos diferentes momentos das experiências das crianças (ROSSATO, 2009). Nesse sentido, é pertinente a reflexão de que “a criança em seus comportamentos na aula, representa sempre a configuração subjetiva de uma história e de seus diversos contextos atuais”<sup>8</sup>(GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 263 – minha tradução).

Ou seja, o modo de agir da criança não estará diretamente relacionado unicamente ao momento e contexto em questão. Por exemplo, uma criança que tem uma relação afetuosa com a professora em sala de aula, mas a configuração subjetiva da relação com sua melhor amiga neste mesmo espaço expressa sentidos subjetivos associados a competição, inferioridade, ciúmes e insegurança; o afeto verdadeiro oferecido pela professora pode não ser sentido da mesma forma pela criança, tendo em conta uma produção emergente dos sentidos subjetivos associados à inferioridade que se relacionam a essa amiga que compartilha a mesma atenção da professora.

Por conseguinte, o modo como a criança sente as suas relações e produz diante delas, na perspectiva aqui considerada, aparece em sentidos subjetivos particulares das configurações subjetivas, de modo que, os sentidos subjetivos que emergem no curso do desenvolvimento se associam às configurações subjetivas da criança ou dos grupos sociais dos quais faz parte (GONZÁLEZ REY, 2011b).

Mediante as colocações levantadas acerca de ambos os conceitos, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, é possível compreender que a repercussão subjetiva de situações vividas não poderá ser estudada nas manifestações dos comportamentos concretos diante de determinada situação, nem pelas expressões intencionais das crianças. Ademais, ao enfatizar o caráter menos mutável das configurações subjetivas, é coerente a reflexão de que não se alterarão repentinamente, ou por um dado elemento qualquer. No entanto, tampouco são estáticas.

A base principal do processo de desenvolvimento relaciona-se à configuração subjetiva atual, que é fonte de produções subjetivas dinâmicas e, por assim dizer, suscetíveis a mudanças

---

<sup>8</sup> “*El niño en sus comportamientos en el aula, representa siempre la configuración subjetiva de una historia y de sus diversos contextos actuales*” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p.263).

contraditórias (GONZÁLEZ REY, 2012b). Nesse sentido, pode-se compreender que o **movimento configuracional da subjetividade humana** se dá na produção de novos sentidos subjetivos que passam a ser gerados pela configuração subjetiva da ação, em que novos sentidos subjetivos integram outros em um novo momento da configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2004a; ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011).

Fala-se, assim, em um tipo de desenvolvimento, que é o foco desta pesquisa, denominado “desenvolvimento subjetivo” que, por sua vez, é um processo ininterrupto (por estar em movimento, não ser estático), que se desdobra em recursos subjetivos que poderão oferecer ferramentas subjetivas ao modo de viver as inúmeras possibilidades situacionais que emergem no curso da vida. Este processo permite refletir que qualquer dado momento no percurso de suas experiências, a depender dos sentidos gerados pela criança, poderá favorecer a criação de trajetórias subjetivas alternativas às atuais (GONZÁLEZ REY, 2004a).

De tal modo, a repercussão de um novo momento ao desenvolvimento é imprevisível, por ser experimentado a partir de outras configurações subjetivas já existentes no aglomerado subjetivo da criança (GONZÁLEZ REY, 2012b). Nas palavras de González Rey (2001, p. 12):

O processo de desenvolvimento não pode ser compreendido como conjunto de aquisições ordenadas, que de forma progressiva e fragmentada permitem novas operações do sujeito, senão como um processo extremamente complexo em que de forma simultânea se apresentam elementos constituídos que estão além da capacidade de simbolização dos sujeitos implicados, e elementos constituídos que adquirem sentido pela emocionalidade do sujeito comprometido nessa construção. Isto faz do desenvolvimento um processo contraditório e não linear, que não pode ser reduzido a um padrão. O desenvolvimento o compreendemos desta forma como processo vivo e contraditório, em que sentidos subjetivos de diferentes procedências sociais se configuram no processo dialógico do sujeito em seus diferentes espaços sociais.

Dessa forma, considerando esta dimensão do desenvolvimento proposta, destitui-se o papel central de qualquer função ou elemento estanque e isolado nesse processo, quer seja a emoção ou a fantasia, e traz visibilidade à recursividade de diversos elementos que se unem na rede configuracional e que compõem o momento de desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2012b). Tal momento toma forma mediante um conjunto de desafios, tensões, rupturas, que pode vir a gerar recursos subjetivos à maneira de viver uma dada experiência.

No que se refere às relações da criança e sua inclusão nessa discussão, uma vez que sentidos subjetivos expressam indiretamente as experiências que fizeram e que são parte da vida da criança, remete-se ao seu **sistema de relações mais próximas** enquanto parte central desse processo, principalmente em relação àquilo que suscitam subjetivamente à criança no curso de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004a; TACCA, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008). As configurações subjetivas, deste modo, favorecem compreender

elementos históricos das múltiplas relações e tramas sociais da criança a partir do modo como foram subjetivadas por ela.

Nesse sentido:

Na dimensão de sentido subjetivo, o outro aparece para a criança através de complexas emoções e processos simbólicos que gradativamente vão se organizar em uma unidade qualitativa, à medida que se articulam em relação a uma produção simbólica em um processo no qual as dimensões de expressão desse outro passam a integrar-se em uma configuração subjetiva. Mesmo quando essas configurações são ainda muito primárias, elas já permitem uma diferenciação nas reações das crianças em relação aos outros que constituem seu espaço social. A organização dos processos simbólicos na criança não é uma abstração que acontece no cenário da relação, pois ela acontece de forma simultânea na configuração subjetiva da criança e no espaço de relação com o outro durante o processo de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.9).

Quando se remete ao outro, fala-se das pessoas que são parte dos sistemas relacionais que compõe o momento atual da vida da criança. Este outro só passará a ser significativo à criança ao repercutir em sentidos subjetivos que emergem nas ações que ela produz (GONZALEZ REY, 1995; TACCA, 2006). Nesse sentido, ao ponderar que uma criança configura subjetivamente seu sistema relacional, tendo em conta como ela o sente, pode-se refletir que o seu desenvolvimento subjetivo se associa recursivamente à dimensão das suas experiências relacionais.

Considerando estas alegações que denotam sua maleabilidade mais estável, o conceito de configuração subjetiva se apresenta como essencial à compreensão da concepção de desenvolvimento aqui defendida. Tal compreensão, como colocado mais acima, volta-se para o entendimento de um processo configuracional da subjetividade humana, levando a uma diferenciação importante em relação às teorias centradas na compreensão do desenvolvimento através de etapas universais, por subjugarem uma infinidade de modos de se desenvolver que emergem nos diversos espaços em que a criança atua.

Em relação a isso, González Rey (2012a, p.143) ressalta:

Toda produção de sentido produz-se na moldura de uma configuração que tem uma história e na qual o novo evento surge no processo de desenvolvimento de uma configuração subjetiva e só adquire sentido subjetivo como momento desse desenvolvimento.

Em suma, sendo o desenvolvimento subjetivo um processo configuracional, pode-se pensar, em concordância com o já levantado anteriormente neste tópico, que a maneira como as crianças agem envolve uma complexidade de elementos que não se relacionam diretamente ao que está presente em determinado contexto. Nesse sentido, não há espaço para incluir noções de associação e adaptação (GONZÁLEZ REY, 2009a). Isso quer dizer que se fala em

configurações subjetivas que são representativas de aspectos da vida das crianças e dos contextos sociais que são parte de suas experiências (GONZÁLEZ REY, 2002), permitindo, por exemplo, compreender que “os processos que ocorrem na aula não são processos isolados de outras relações e experiências do aprendiz em outras áreas de sua vida<sup>9</sup>” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p.272 – minha tradução).

Por último, a categoria **sujeito** nesta perspectiva refere-se às pessoas e aos grupos sociais que em diferentes momentos revelam uma capacidade alternativa para gerar caminhos próprios de produção subjetiva, considerando os mais diversos espaços sociais em que se inserem, o que cria possibilidades de emergência de posicionamentos ativos, não vitimizados (GONZÁLEZ REY, 2002, 2004a, 2012a; GOULART, 2014, 2017).

Uma vez comprometido na produção de caminhos diferenciados em sua condição singular, o sujeito representa uma contribuição heurística ao presente estudo, principalmente, por trazer à luz a compreensão da impossibilidade de conceber qualquer aspecto externo enquanto determinante de um posicionamento que esteja fora do processo de sentido da criança ao experimentar os momentos que são parte da sua trajetória de vida. Na definição de González Rey (2004a, p.21): “O sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentidos subjetivos no próprio curso da atividade”.

Esse caráter ativo do sujeito, não somente se refere à atuação frente a uma experiência, mas também em relação a processos reflexivos que a acompanham. Nesse sentido, por exemplo, um diálogo que toca a criança emocionalmente, poderá se desdobrar em recursos subjetivos na medida em que os sujeitos em diálogo passam a gerar processos de produção subjetiva em que poderão se desenvolver reflexões diferenciadas, contraditórias, conduzindo a outro nível o entendimento de algum processo.

Deste modo, pode-se pensar como a categoria sujeito está intrinsecamente relacionada a ideia do desenvolvimento subjetivo, pois o sujeito se define por sentidos subjetivos que pressupõem um posicionamento alternativo, capaz de gerar novos caminhos de produção subjetiva, de modo que isso não acontece sem a emergência de recursos subjetivos frente à experiência (GONZÁLEZ REY, 2004a). Em outras palavras, novos sentidos subjetivos poderão submeter-se à configuração subjetiva do momento e espaço em que está a criança, considerando o sujeito que sente, age e produz, de forma a irem alterando ou gerando novas configurações subjetivas em um movimento configuracional subjetivo que está em pleno desenvolvimento naquela experiência.

Por assim dizer, a emergência do sujeito se dá mediante a:

---

<sup>9</sup> “*Los procesos que ocurren en el aula no son procesos aislados de otras relaciones y experiencias del aprendiz en otras áreas de su vida*” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 272).

Tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.22).

Nesse sentido, nem sempre uma criança se expressará como sujeito – reflexão esta que favorece o distanciamento de qualquer noção estática ou apriorística do desenvolvimento infantil, uma vez que a emergência do sujeito se relaciona às produções subjetivas no curso do próprio processo de desenvolvimento, em que um percurso poderá ir sendo alterado por tais produções, daí falar na **criança que se desenvolve subjetivamente**.

Por estas ideias apresentadas, e mediante a significativa importância destes conceitos na promoção de um entendimento até então pouco explorado no estudo do tema, supera-se a necessidade da compartimentalização do estudo da criança que se desenvolve em etapas, em que características classificatórias são outorgadas baseadas em princípios universais, sem considerar o seu modo de sentir, a cultura e os espaços sociais da criança dentro e fora da escola, e vinculação destes fatores aos processos educativos e de desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Deste modo, atribuir noções apriorísticas à trajetória de desenvolvimento de uma criança, por meio de sequencias progressivas ou aspectos gerais, torna-se inviável. Não se discorre acerca de temporalidades específicas para se pensar o desenvolvimento da criança, sendo um processo singular, contraditório e multifacetado. Além do mais, sendo o desenvolvimento um processo, a temporalidade varia em cada criança, pela sua história de vida, pelos recursos subjetivos que ela gera para viver o momento de vida atual, pelo caráter ativo da pessoa, de modo que tudo isso tornam-se aspectos fundamentais na compreensão desta temática.

De maneira resumida e articulada, ao falar em desenvolvimento subjetivo, inclui-se a discussão de múltiplos elementos da história de vida, da cultura, que são configurados subjetivamente na criança no curso de suas experiências. Não há uma função isolada, mas um sistema de recursos subjetivos que a criança alcança desenvolver para se posicionar em determinado momento. Do mesmo modo, o sistema relacional é essencial para a compreensão do desenvolvimento subjetivo, uma vez que o outro é parte da história de relações da criança, podendo se tornar parte do sistema de sentidos subjetivos recursivamente organizados em configurações subjetivas geradoras de desenvolvimento subjetivo, por exemplo (GONZÁLEZ REY, 2004a).

Diante do exposto e considerando os pressupostos da teoria em questão, diferentemente de buscar compreender processos educativos e de desenvolvimento enquanto fenômenos abstratos e externos à criança, ou exclusivo de contextos e situações específicos, busca-se

explorar processos subjetivos associados à criança que se desenvolve subjetivamente no espaço escolar.

De maneira resumida, o estudo do desenvolvimento subjetivo em crianças avança em relação às demais teorias existentes no que tange, dentre outros:

- À consideração da subjetividade no estudo do desenvolvimento infantil, em que se propõe nova base epistemológica e metodológica, que possibilita gerar visibilidade teórica dos processos subjetivos que tomam forma nas experiências da criança frente as diferentes esferas relacionais;
- À subjetividade, com a singularidade dos processos que são organizados subjetivamente em distintas trajetórias de vida marcadas por uma história pessoal, o que permite compreender a processualidade do desenvolvimento;
- Ao desenvolvimento em crianças que é estudado enquanto um sistema subjetivo complexo, o que possibilita superar noções intrapsíquicas e individualistas da representação dos processos que tomam forma na subjetividade;
- À compreensão, a partir de diferentes processos sociais, relacionais, que estão a todo instante sendo configurados subjetivamente nas crianças e interagindo, concomitantemente, com aspectos individuais no seu desenvolvimento subjetivo. Estuda-se, assim, o individual e o social enquanto produção subjetiva em uma relação recursiva, avançando em relação à fragmentações e dicotomias individual/social;
- Ao entendimento da complexidade e da realidade multifacetada dos fenômenos humanos, com ênfase na relevância de uma qualidade que é específica dos fenômenos humanos, não abarcada por outras concepções: a unidade simbólica-emocional dos processos humanos, tanto social como individual. A inclusão desta unidade no estudo do tema possibilita ponderar a criança que produz, despertando para o caráter ativo da subjetividade humana, que constantemente gera novos elementos no curso do desenvolvimento;
- Ao caráter dialógico dos processos subjetivos, que revela a importância das relações estabelecidas, em que o outro não é mais tido apenas como facilitador externo, mas como parte essencial dos processos de desenvolvimento em crianças (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006, 2009; TACCA, 2006; COELHO, 2004; ROSSATO, 2009; BEZERRA, 2015);
- À impossibilidade de referir-se ao tema sem ter em conta o cenário social e cultural atual em que se produz o conhecimento, que é parte das experiências da criança, bem como a criança em questão.

Ponderando o exposto até agora acerca do estudo do desenvolvimento subjetivo, apresenta-se a seguir o espaço da sala de aula como possibilidade de se gerar visibilidade teórica a respeito do que se propõe neste trabalho. Considerando este contexto, são estudados sentidos subjetivos e configurações subjetivas associados às diferentes experiências da vida da criança, dentro e fora da escola, que emergem no curso do seu desenvolvimento subjetivo no espaço escolar.

#### **2.4. A sala de aula como espaço da pesquisa: um espaço de desenvolvimento representativo da vida da criança**

Não obstante o surgimento de nova corrente cada vez mais presente nas produções teóricas recentes, muito tempo tem sido gasto em práticas para com as crianças que tem como base os princípios das teorias tradicionais do desenvolvimento. Pode-se pensar, ainda, a existência de um contínuo de ações que visam reafirmar as premissas de postulados hegemônicos, que ao final, acabam se materializando em atos que denotam uma falta de compreensão àquilo que a criança traz em sua singularidade.

Em outras palavras, algo de extrema relevância para pensar é que, os saberes revelados nos diferentes postulados das teorias do desenvolvimento, por vezes, contribuíam com diferentes elementos para se pensar organizações e práticas didáticas para com as crianças, sobretudo, no espaço escolar (BLOCH, 1992; DE OLIVEIRA ALMEIDA; CUNHA, 2003; SAVIANI, 2011). Nesse sentido, é pertinente a reflexão relacionada aos possíveis desdobramentos que as teorias tradicionais do desenvolvimento exercem no campo da Educação, sobretudo, no que se refere à necessidade de padronização do modo de se conceber os processos educativos para que haja um tipo de desenvolvimento altamente visado pela escola e sociedade: o intelecto.

Um dos grandes problemas, no que tange à continuidade de práticas desatualizadas, universais e descontextualizadas está, principalmente, na desconsideração daquelas crianças que não se “encaixam” naquilo que é proposto, de forma que o mais fácil é caracterizá-las como “fora” do padrão de desenvolvimento aceitável ao tomar como base diferentes pressupostos de teorias que foram produzidas em culturas muito diferentes de onde se encontra tal criança.

Historicamente, este descaso com a singularidade, tem marcado diversas produções teóricas relacionadas a aprendizagem, ao espaço escolar e ao desenvolvimento em crianças. O entendimento do protagonismo que a criança pode exercer foi pouco ou quase nada enfatizado, desconsiderando, simultaneamente, o sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008), o espaço

social em que ela se desenvolve e a escola como espaço de relacionamento e de desenvolvimento.

Em afinidade a essas reflexões, Darcy Ribeiro (1984, p.57) pontua:

O que a escola não vê, na sua cegueira pedagógica, é que a igualdade escolar no tratamento dos socialmente desiguais sempre privilegia o já privilegiado, discriminando crianças que renderiam se fossem tratadas a partir de suas próprias características. Nada há de mais injusto do que exigir da criança pobre o desempenho que corresponde aos alunos da classe social da professora.

Ou seja, mediante a possibilidade de existirem uma gama de fatores da vida da criança que permeiam um momento na escola, é incabível pensar que algum problema que ela apresente tenha somente uma origem, ou ainda, que seja possível trata-lo com uma dada solução externa. Em sentido semelhante, González Rey (2008) expressa que o problema que emerge no contexto da aula não necessariamente irá se associar à patologia, por exemplo, mas poderá revelar uma pluralidade de elementos provenientes da sua condição de vida, a qual, por sua vez, é expressa no que está sendo subjetivamente produzido no comportamento que a criança apresenta na sala de aula.

Uma vez que estas ausências em relação à consideração daquilo que a criança traz da sua vida para a sala de aula tomaram formas concretas, em parte, pela falta de teorias que assim possibilitassem, neste trabalho a sala de aula é o cenário escolhido para produzir inteligibilidade acerca do desenvolvimento subjetivo, em que é esperado superar fragmentações que marcam diversos estudos sobre o tema neste espaço. Alguns dos principais objetivos desta escolha, que se articulam e se complementam, são detalhados mais adiante.

Primeiramente, para um melhor alcance destes objetivos, considerou-se que as crianças escolhidas deveriam frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental, estando na idade entre seis e sete anos, justamente por ser um momento em que ela sai da educação infantil, pré-escola/jardim - processo esse que é acompanhado por muitos desafios a serem vivenciados diante dos vários contextos de novas relações e que exigirão novos posicionamentos diante do novo. Assim, mais frequentes poderiam ser as possibilidades de se compreender como a criança desenvolve recursos subjetivos frente aos momentos experienciais, abarcando diversos elementos de sua história de vida, de seu sistema relacional, bem como como ela se sente em relação a tudo isso, estudado a partir do modo como tudo isso viria a emergir em suas produções subjetivas no curso desse processo.

A escolha da escola, especificamente a sala de aula, apresentou-se enquanto um local de extrema relevância para se estudar o desenvolvimento subjetivo, ao ser ponderado os seguintes aspectos que caracterizam este espaço:



- O tempo que a criança permanece neles, de modo que as relações sociais que ali são construídas podem favorecer novas produções de sentidos subjetivos – possibilitando compreender, por exemplo, como diversas configurações subjetivas podem ser movimentadas em sala de aula;
- A possibilidade de se estudar a emergência de sentidos subjetivos associados às diferentes esferas relacionais da vida da criança, e como recursivamente estão organizados nos diversos momentos experienciais que caracterizam o desenvolvimento subjetivo, especialmente, no aprender;
- Possibilita compreender como a criança gera sentidos subjetivos diante das relações que compõem as principais bases educacionais do momento em questão, abarcando as complexas tramas subjetivas e sociais em que suas ações acontecem, e como esses sentidos subjetivos emergem nas configurações subjetivas das experiências vividas na escola pela criança, o que inclui a aprendizagem.

Mediante a probabilidade de alcançar visibilidade teórica dos pontos supracitados, outro objetivo de escolher a sala de aula para a realização desta pesquisa referiu-se à importância de se estudar elementos subjetivos associados à criança que se desenvolve que estão em intrínseca relação ao espaço escolar, mas que não se relacionam linearmente com o conteúdo expositivo das disciplinas curriculares.

Deste modo, reflete-se acerca da possibilidade de suscitar novas problemáticas que contestem noções hegemônicas que têm marcado a grande maioria dos estudos sobre tal espaço. Quase sempre enfatizado apenas por sua relevância à aprendizagem assimilativa, o objetivo da escola volta-se com frequência à transmissão automatizada e subsequente repetição de conteúdo das disciplinas (GONZÁLEZ REY, 2009a). Nesse mesmo sentido, González Rey, Mitjans Martínez e Bezerra (2016, p.261) pontuam que “a escola tradicionalmente tem se orientado a valorizar a aprendizagem dos alunos através da reprodução de informações e não pela qualidade que caracteriza o uso do aprendido por eles<sup>10</sup>”.

É interessante trazer, nesse momento, uma reflexão sobre a noção de educação escolar que vem marcando os últimos dois séculos. Por vezes, esta parece resumir-se em aquisição temporária do que o homem já alcançou em termos de conhecimento em relação aos diferentes processos que são transmitidos entre gerações (DURKHEIM, 1978).

A transmissão e a instrução parecem constituir as diretrizes deste entrelaçamento entre o passado e o presente (BOTO, 2003). A biologia, a história, a geografia, a matemática, que são

---

<sup>10</sup> “La escuela tradicionalmente se ha orientado a evaluar el aprendizaje de los alumnos a través de la reproducción de informaciones y no por la calidad que caracteriza el uso de lo aprendido por ellos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016, p. 261).

ensinados didaticamente na escola, são apenas alguns exemplos das “certezas” que o homem já alcançou em relação a certo conhecimento, por seu próprio esforço em estudá-los, e que podem ser “seguramente” transmitidos na escola obrigatória (TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Em sentido semelhante, Durkheim (1978, p. 20) afirma que “cada sociedade, considerada em um dado momento de seu desenvolvimento, possui um sistema educativo que se impõe aos indivíduos com uma força em geral irresistível”. Da mesma forma, Freire (1967, p. 62) apresenta uma interessante reflexão sobre a relação que o homem cria com as práticas sociais, caindo na armadilha constante da reprodução, como se ele não compreendesse que é o construtor da própria realidade:

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”.

Nesse sentido, cita-se Morin (2011, p.69) que pontua a falta de preparação para enfrentar as incertezas que acompanham o passar dos séculos:

O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, sua imprevisibilidade. Esta tomada de consciência deve ser acompanhada por outra, retroativa e correlativa: a de que a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida.

Pode-se pensar que tais incertezas que estão sendo contestadas em nosso século, parecem se relacionar às noções de transmissão do conhecimento que até o momento predominam nas escolas. Apega-se à certeza como se fosse algo que não pudesse mais escapar. E, assim, busca-se maneiras de transmitir as “conquistas” do homem, o que, de certa maneira, caracteriza essa necessidade imposta de ensinar, por meio da transmissão, um passado para que ele não se perca. Tanto parece ser assim, que não se importa para quem está ensinando.

Essa ideia fica muito clara quando Leontiev (1978, p.292) discorre sobre o desenvolvimento da sociedade e a articulação intrínseca à educação:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de seu sistema educativo e inversamente.

Nessa articulação, faz-se nítida a relação entre educação e desenvolvimento histórico, como se o objetivo final fosse reconhecer que processos educativos são aqueles impulsionados por fora pela sociedade, por seu desenvolvimento próprio e desarticulado aos seus cidadãos atuais, como se o homem não fosse seu próprio construtor.

Diante destas reflexões levantadas, pode-se pensar que práticas hegemônicas que, por vezes, caracterizam as instituições escolares e que se voltam para uma noção de educação conteudista e reprodutora, restrita às atividades que transmite tal educação, parece se relacionar à necessidade do homem de não perder de vista a sua própria história.

De modo similar, Durkheim (1978) ressalta que a educação propicia o ensino para perpetuar o momento atual da sociedade, no sentido de trazer para o presente um passado, e de não deixar de pensar no futuro, para que esse fluxo não se perca e a noção do controle e da certeza, como colocado anteriormente, esteja sempre presente. Segundo o autor, a educação escolar responde às necessidades de transmissão do sistema histórico em que se insere, preservando o instituído pela submissão à obrigatoriedade para que não se viva na “marginalidade” da sociedade.

Nesse sentido, programas escolares são direcionados a uma formação que visa a transmissão do conteúdo, em que pouco, ou quase nenhum espaço é deixado para que se discutam temáticas que marcam a vida daquelas crianças, e que se relacionam ao momento atual de suas experiências, considerando a história de vida, a cultura e a sociedade em que se inserem. Igualmente, nesse cenário, a professora não tem em vista outra função a não ser “uma técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos que a sorte pôs em suas mãos, cuja vida fora da aula, antes e depois dela, não lhe interessa” (RIBEIRO, 1984, p.62).

Tendo em conta o exposto até aqui, mostra-se de grande relevância a seguinte sugestão de Morin (2011, p.82) sobre o ensino de conteúdos estáticos e desarticulados às experiências vivenciais dos alunos:

A compreensão humana vai além da explicação. A explicação é bastante para a compreensão intelectual ou objetiva das coisas anônimas ou materiais. É insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela.

Pensando por estes termos, é possível refletir que possivelmente se tem deixado pouquíssimos espaços para trabalhar outros aspectos na **educação da criança na própria escola**, que são mais complexos, e que não se resumem aos avanços restritos do intelecto - algo que é altamente visado e que marca tradicionalmente o espaço da sala de aula.

Nesse mesmo sentido, ressalta-se a omissão das diversas possibilidades de trocas dialógicas e produções de novos conhecimentos que podem caracterizar os momentos educacionais que a criança em desenvolvimento vivencia na escola, e que não se esgotam no conteúdo curricular, apresenta-se como uma grave problemática a ser refletida pelas consequências que pode suscitar ao desenvolvimento da criança e da sociedade.

Deste modo, nota-se que pouca importância é dada à diversidade de trocas, relações, reflexões, que emergem constantemente no contexto escolar, para além de qualquer aspecto cognitivo ou intelectual, e muito menos atenção ainda é atribuída às expressões emocional-simbólicas das crianças - o que cria obstáculos para efetivamente designar a escola e a sala de aula enquanto um espaço de desenvolvimento, e aqui se faz referência ao desenvolvimento subjetivo. Ademais, uma vez que a base da movimentação subjetiva a qual se remete, que se encontra nas relações dialógicas, pautadas pelo afeto, carinho, compreensão, e que, por assim dizer, podem vir a mobilizar a implicação e o engajamento emocional da criança ao que é proposto em sala de aula, por exemplo, caso não seja parte das propostas em sala, este espaço pode deixar de ser favorável ao seu desenvolvimento subjetivo.

No entanto, inversamente a esses aspectos, em relação aos quais se demonstra sua importância e contribuição aos processos de desenvolvimento em sala de aula, métodos e práticas escolares têm tido como finalidade restrita a exposição do conteúdo das disciplinas, por meio de uma relação autoritária entre professor e aluno, pautada pela obediência e disciplina. As exigências escolares acabam, assim, por deixar de lado o reconhecimento das diferenças singulares de cada criança (GONZÁLEZ REY, 2009a), terminando por excluírem formas alternativas de compreensão em relação à complexidade dos processos que emergem no curso de suas experiências no contexto escolar.

Pode-se pensar que, ao não admitir a diversidade, responde-se incessantemente a uma necessidade de fixar modelos padronizados para se pensar o desenvolvimento, o que, de certa forma, se relaciona ao modo instrumental como são desenvolvidas muitas das atividades em sala de aula, por exemplo, orientadas puramente à aprendizagem assimilativa dos conteúdos.

O aprender neste entendimento é moldado por uma compreensão restrita da aplicação instrumental do conhecimento, de forma que se faz premente produções teóricas alternativas que visem alcançar inteligibilidade que está muito além do caráter mecânico e reprodutivo que tem marcado o funcionamento da sala de aula, o que distancia cada vez mais a escola de ter como seu principal objetivo, que deveria ser o efetivo desenvolvimento da criança (GONZÁLEZ REY, 2004a, 2008).

Tendo isso conta, tem-se a pretensão de gerar visibilidade teórica acerca dos diversos processos de desenvolvimento subjetivo que se dão no espaço escolar que, por sua vez, não

resultam unicamente da transmissão do conteúdo, mas de outros fatores que compõem as experiências da criança nos diversos contextos em que atua, incluindo dentro do próprio espaço de sala de aula e da escola.

Nesse entendimento, por exemplo, se uma criança subitamente passa a avançar na escola, interessada nas exposições da professora, não é necessariamente por uma única situação de ensino em sala de aula ou por uma ou outra prática escolar exclusiva, que provavelmente se caracteriza por seu aspecto instrumental e conteudista, mas, pode estar relacionado às mais diversas experiências em sua vida, como uma nova amizade em seu bairro ou em sala de aula, que lhe fez ganhar responsabilidade, ou por ter sido convidada a fazer parte de um time de futebol na escola, e passou a ser mais valorizado pelos colegas naquilo que faz.

Em afinidade a essa discussão, como expõe Freire (1967, p.39): “O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. Considerando o ser social e de relações, nota-se incompleto falar em processos de desenvolvimento humano sem ter em conta as relações humanas, por sua vez, sentidas de maneira única pela criança.

Diante do exposto, ao trazer à luz diferentes processos de desenvolvimento que emergem no contexto escolar, a partir do estudo do tema proposto, tem-se a intenção de promover reflexões acerca da **sala de aula enquanto um espaço social, e não como uma soma de alunos** (GONZÁLEZ REY, 2009a). Essa compreensão poderá suscitar a premência reflexiva acerca de novas perspectivas de ensino e métodos alternativos que estão para além da restrita exposição direta dos conteúdos disciplinares. Do mesmo modo, poderá provocar questionamentos sobre o propósito da escola em relação ao desenvolvimento da criança, e o que tem caracterizado as atuais práticas e processos educativos.

No que se refere à importância de se repensar a escola em suas múltiplas possibilidades, González Rey (2009a, p.13) assinala:

Dejar de pensar la escuela solo como espacio de enseñanza asociado a la reproducción y comprensión de los contenidos formales de las disciplinas, y pasar a rediseñar el escenario escolar como un espacio social de intercambios, reflexión y debate, que favorezca la participación de la población estudiantil desde la diversidad de sus formas actuales de organización psicológica.

Estas reflexões revelam a necessidade de colocar em pauta a compreensão restrita do que vem caracterizando o espaço e educação escolar, a fim de enfatizar o importante lugar da diversidade de formas que emergem enquanto processos de desenvolvimento da criança nele inseridas. Ao ter em conta um sistema mais complexo, dinâmico e articulado, que está sempre sendo configurado subjetivamente de modo diferenciado na criança, é indispensável refletir

sobre como cada criança produz a partir daquilo que sente, em que se reúne uma rede de sentidos subjetivos associados à sua esfera de relações, históricas e atuais. Nesse sentido, a vida da criança não está dissociada da escola, devendo ainda se integrarem para uma maior proximidade da realidade contextual da criança rumo a uma educação que se pautem pelas relações dialógicas.

Uma vez que existem múltiplos movimentos e elementos que são parte das produções subjetivas da criança, é impraticável generalizar, homogeneizar e simplificar a discussão dessa temática. Isto é, o estudo por meio desta perspectiva, possibilita avançar no entendimento das múltiplas configurações dos processos de desenvolvimento, considerando a singularidade dos espaços sociais e das crianças, que está além das formas visíveis de como se apresenta (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Mediante o entendimento, portanto, que cada criança possui uma trajetória de desenvolvimento subjetivo, faz-se premente construir novos olhares, avançando em caminhos alternativos a uma escola passiva, que muitas vezes aniquila, por meio de suas práticas, o potencial ativo das crianças. Além do mais, uma vez que a todo instante a sociedade se atualiza, bem como novas manifestações culturais vão surgindo, é inadmissível que o modo de funcionamento da escola, suas técnicas, métodos, seguem sendo o mesmo.

Para novos alcances em relação ao que aqui se propõe, devem-se considerar possibilidades de expressões reflexivas, liberdade de opinião e posicionamento, mediante novas perspectivas de ensino, que impliquem um diálogo, bem como um espaço de socialização ativo, pois “todo desenvolvimento implica a possibilidade de crítica, a tensão das contradições e a capacidade de novas alternativas frente às experiências vividas, nesse sentido, o desenvolvimento é a antítese da adaptação”<sup>11</sup> (GONZÁLEZ REY, 2009a, p.19 – minha tradução).

Por fim, ponderando os pontos discutidos, tem-se em conta a importância do espaço escolar para o estudo do tema proposto, sobretudo, no que se refere à relação intrínseca entre contexto escolar, sujeito, relações dialógicas-afetivas e desenvolvimento subjetivo, em que se supera a noção da sala de aula enquanto exclusiva da transmissão de conteúdo, ao compreendê-la como um espaço de desenvolvimento subjetivo e que, por assim dizer, poderia ser melhor favorecido. Será buscado, de tal modo, gerar inteligibilidade acerca de processos de desenvolvimento subjetivo que emergem no espaço da sala de aula, que estão além do intelecto, e como as práticas que se dão neste contexto poderão se articular a este processo.

---

<sup>11</sup> “*Todo desarrollo implica la posibilidad de crítica, la tensión de las contradicciones y la capacidad de nuevas alternativas frente a las experiencias vividas, en ese sentido, el desarrollo es la antítesis de la adaptación*” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p. 19).

No tópico seguinte, é apresentada a compreensão do conceito de educação pela perspectiva aqui utilizada. Uma vez que a educação escolar é, por vezes, entendida como a educação integral da criança, promovida pela exposição / fixação de conteúdo, urge-se lançar um olhar mais abrangente, que favoreça pensar a educação em termos mais amplos. Nessa acepção, este estudo compreende a educação enquanto um processo por meio do qual o desenvolvimento subjetivo toma lugar (GONZÁLEZ REY, 2009a), distanciando-se da forma reificada que, por vezes, a caracteriza.

## **2.5. Educação escolar brasileira: da transmissão do saber à dialogicidade**

Por vezes, de maneira restrita e despersonalizada, o estudo de processos educativos em crianças é referido a momentos e contextos específicos, em que são discutidos de maneira fragmentada, apenas em relação a sua dimensão escolar, comportamental e/ou intelectual. Diante de noções hegemônicas, a educação apresenta-se como conservadora ao limitar as compreensões mais amplas do sistema educacional da vida da criança, e da própria criança. Conforme exposto no tópico anterior, concepções de educação escolarizada frequentemente relacionam-se à transmissão, aquisição e assimilação de informações, como se fossem simples processos que se implicam.

Antes de mais nada, não se pode deixar de mencionar brevemente o momento atual da sociedade capitalista na qual se insere o Brasil, que engendra na educação brasileira as suas necessidades de manter a ordem submissa, imputando à escola o limite daquilo que ela pode ensinar. Conforme argumenta Freire: “para os poderosos é fundamental que a educação se torne apenas um conjunto de técnicas. A redução da educação a técnicas é absolutamente indispensável para a continuidade de uma sociedade como esta” (FREIRE et al., 2014, p.101).

A educação escolar, ao se ocupar com a obrigação de seguir o estipulado pelas diretrizes políticas de um governo, que, por sua vez, não têm como objetivo central formar pessoas capazes de refletir por si próprias, deixa de lado processos de suma importância para gerar um conhecimento além do que é proposto na escola, como a imaginação e a fantasia do aluno no curso do aprender em sala de aula (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Foi nesse cenário que as ideias de Piaget seduziram o país (ROSSLER, 2006), sobretudo, mediante a possibilidade de atribuir à educação escolar o único meio que o homem pode adquirir a “intelectualidade” para deslanchar em uma sociedade que venera o sucesso, por sua vez, sinônimo de capacidade intelectual. Assim, é pertinente a reflexão relacionada a como essa prerrogativa de uma sociedade capitalista parece se associar à importância atribuída às ideias construtivistas de Piaget. Pode-se citar como exemplo o que o autor propõe em uma de

suas obras, a chamativa e sugestiva “Psicologia da Inteligência”: “a assimilação mental é, portanto, a incorporação dos objetos em padrões de comportamento, esses padrões não são nada mais que uma gama inteira de ações capazes de repetições ativas<sup>12</sup>” (PIAGET, 2001, p.9 – minha tradução).

Ademais, essa sedução se faz nítida ao ter em conta os estudos de Lima (2000), um dos principais divulgadores das ideias de Piaget nas escolas brasileiras, denominando sua perspectiva pedagógica didática de “método psicogenético”. Lima se dedicou a aplicar a teoria na prática escolar no que se refere às investigações de Piaget, apontando que a única maneira de se compreender a aprendizagem seria por meio dos mecanismos mentais: “Toda aprendizagem depende de determinado nível de desenvolvimento mental, consistindo, basicamente, na organização dos dados da realidade” (LIMA, 1987, p.29), mais adiante, reafirma no mesmo artigo: “Terminamos um longo período em que o objetivo da escola era “treinar o aprendiz”, chegando-se ao momento em que o papel da escola passa a ser favorecer o desenvolvimento mental” (LIMA, 1987, p.30); argumentando, por fim, que: “a educação passará a ter como objetivo o “desenvolvimento mental” (educação pela inteligência)” (LIMA, 1987, p.31).

Nesse mesmo sentido, Saviani (2011), em sua obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, expõe em um de seus capítulos como a psicologia genética de Piaget exerceu influência significativa nas “bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem” no país (2011, p. 434). Para o autor, o construtivismo no contexto brasileiro (SAVIANI, 2011, p.435):

Acabou tendo grande fortuna no campo da pedagogia e, na década de 1990, se tornou referência seja para as reformas de ensino em vários países, seja para a orientação da prática escolar. Nessa condição o construtivismo passou a exercer uma grande força de sedução sobre os formuladores de políticas educativas, sobre os pedagogos e sobre grande parte dos professores.

Igualmente, para Saviani (2011), o lema “aprender a aprender”, que foi lançado com o objetivo de avançar em relação à concepção didática de ensino/aprendizagem - tida como um processo de absorção linear do conteúdo (DEMO, 2014), foi influenciado por uma vertente construtivista que emergia, e que passou a pautar diversas políticas, tendo sido assumido, inclusive, “como política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país” (SAVIANI, 2011, p.433), rumo a “um processo de educação permanente” (BRASIL, MEC, 1997, p.34). Nesse sentido, segundo Saviani (2011, p.434), a apropriação do

---

<sup>12</sup> “*Mental assimilation is thus the incorporation of objects into patterns of behaviour, these patterns being none other than the whole gamut of actions capable of active repetition*” (PIAGET, 1950, p.9).



construtivismo na pedagogia brasileira se deu tão profundamente que “podemos, mesmo, considerar que se encontra aí a teoria que veio dar base científica para o lema pedagógico “aprender a aprender”.

A título de exemplificação, cita-se a presença construtivista no âmbito de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que propõe que a escola:

Deve oferecer condições de aprendizagem para: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (BRASIL, MEC, 1997, p. 15).

Foi assim que o construtivismo foi tomando forma e adentrando as práticas escolares do país, inicialmente, de maneira bem sutil por meio do referido lema, que, conforme sugere um dos estudiosos da esfera educacional, tinha como objetivo privilegiar uma “atitude de questionamento construtivo, teórico e prático [...] É preciso construir a didática do aprender a aprender, no contexto globalizado do conhecimento moderno” (DEMO, 2014, p. 222 – 223). Mais adiante, este mesmo autor aponta que o desafio dessa construção crítica estaria no “estudo atualizado das teorias modernas afins, que incluem autores como Piaget [...] com vistas a manter-se em dia” (DEMO, 2014, p.223). Com isso, a prerrogativa utilizada foi que, com a ideia da “construção”, a partir da expansão do lema “aprender a aprender”, seria possível ultrapassar a noção de reprodução do conhecimento.

No entanto, é lamentável como a busca, apesar de aparentemente demonstrar certos avanços na teoria que propõe, ainda continua sendo por diferenciar aqueles que desenvolvem um intelecto mais aguçado do que os que não desenvolvem. No sistema educativo proposto, a educação escolar deixa de lado a memorização, mas, se resume ao avanço na cognição, deixando de lado a consideração de diversos elementos que compõem um momento educativo.

Depara-se, novamente, com a subjugação de outros processos que dialogam e que estão intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da criança em sala de aula, sendo destituídos de importância. Nesse sentido, uma compreensão complexa, que considere a criança como sujeito do próprio desenvolvimento, suscita reflexões.

Dentre os objetivos centrais da educação escolar, deveria compor a promoção de uma formação também humana, que vise contribuir na formação de cidadãos sociais, estimulando a desenvoltura de recursos subjetivos para que sejam gerados, igualmente, outros tipos de ferramentas mais complexas para se viver na sociedade atual, desenvolvendo, assim, uma educação para a vida, e não somente para a garantia do alcance linear de processos cognitivos (GATTI, 2017).

Em consonância com essas reflexões, Darcy Ribeiro (1984, p.57) aponta:

Os defeitos maiores da nossa escola são oriundos da ilusão de que ela seleciona e promove os melhores alunos, através de procedimentos pedagógicos objetivos, quando, de fato, ela apenas peneira e separa o que a sociedade manda para lá, devidamente diferenciado.

Ou seja, considerando estas ideias levantadas, é interessante o questionamento acerca desse contínuo propósito da educação escolar que, apesar de aparentemente serem lançadas novas teorias às práticas escolares com a proposta de rever perspectivas de aprendizagem, como a construtivista, prevalece sem grandes mudanças concretas, além de repetidamente girar em torno do mesmo objetivo há séculos: o avanço intelectual, que fascina a sociedade.

É assim que, com o intuito de avançar em relação às fragmentações que têm caracterizado a produção do conhecimento no que tange aos processos educativos e ao desenvolvimento em crianças no espaço escolar, neste trabalho, compreende-se a educação em seu caráter singular, processual, qualitativo, construtivo-interpretativo, dialógico e relacional. A partir das contribuições da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, a educação é um processo favorecedor de desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2009a).

Nessa acepção, enfatiza-se a importância do diálogo como intrínseco a este processo, de forma que o contato relacional passa a ter outro valor no estudo deste tema, tornando-se parte constitutiva e essencial para que um momento seja educacional. Para tanto, as relações estabelecidas devem ser acompanhadas de um momento simbólico-emocional, marcado por sentidos subjetivos que emergem nas relações (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005; TACCA, 2006).

Desta forma, as relações que permeiam os espaços sociais potencializam a emergência de certos processos subjetivos relacionados, no caso do presente trabalho, à vida da criança em geral, uma vez que sentidos subjetivos são uma janela que traz a vida para o espaço de sala de aula (ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011; BEZERRA, 2015), distanciando da ideia de que acontecimentos se articulam somente ao que é observável diretamente no contexto. De tal modo, a perspectiva em questão propicia uma visão que traz em primeiro plano aquele que está implicado em seu próprio processo de desenvolvimento, ou seja, o sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008).

Assim, por este viés, a educação é compreendida em sua dimensão dialógica-relacional, em que o contato e a relação tornam-se essenciais para essa discussão. Além disso, considerando tais dimensões, algo central no favorecimento do desenvolvimento subjetivo é que as crianças tenham um espaço de socialização no contexto em que se desenvolvem. Em consonância a essa ideia, uma possibilidade a refletir é que, mediante um clima harmonioso,

em que a criança esteja engajada emocionalmente em um espaço relacional, dialógico, dentro do qual as coisas que acontecem as tocam emocionalmente, é possível que haja uma maior aproximação ao favorecimento de diferentes dimensões do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, em momento de orientação).

Nesse sentido, trata-se de uma proposta que evidencia um processo completamente diferente da transmissão e da assimilação/ ou de um processo de construção cognitiva do conteúdo, pois, considerando a perspectiva da Teoria da Subjetividade, não se tem como “adequar” ou “modelar” externamente os posicionamentos de uma criança por meio de uma exposição verbal, ou ainda, garantir que determinadas práticas alcancem a apropriação do conteúdo - conforme consta, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados por iniciativa do MEC (BRASIL, MEC, 1997).

Dentre as propostas deste documento, encontra-se a assertiva de que “é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva” (BRASIL, MEC, 1997, p.34). No entanto, será mesmo que alguém aprende a pensar criticamente se apropriando daquilo que lhe é imposto enquanto “práticas planejadas”, sem considerar sequer como ele se sente, ou como ele chega todos os dias à escola? Não seria isso apenas seguir “reconstruindo” aquilo que está sendo proposto criticar, a relação rasa entre ensino/aprendizagem?

Por conseguinte, é viável a reflexão de que os processos cognitivos não revelam a existência de problemas familiares não resolvidos, dificuldades de encontrar espaços próprios de socialização, e tampouco o modo como a criança sente o seu percurso até a escola, muitas vezes demorando horas no trajeto. Tais elementos são, portanto, constituintes de uma história de vida que se difere de outra, fatores que nem sempre são levados em conta nos estudos por outras perspectivas acerca de processos educativos no âmbito escolar.

Por tudo isso, o pensamento de que uma criança jamais será refém de determinações biológicas, de dinâmicas intrapsíquicas ou cognitivas, ou ainda, de qualquer viés unilateral na compreensão do desenvolvimento infantil, será fortalecido. Buscar-se-á demonstrar a emergência do sujeito frente às relações que vivencia cotidianamente na escola, e como são articulados o seu sistema relacional aos processos educativos, podendo favorecer à criança ser sujeito que aprende, considerando tal emergência em sua intrínseca relação ao desenvolvimento subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2008).

Apresenta-se, assim, a relação inseparável entre o desenvolvimento subjetivo e a perspectiva educacional, precisamente pela possibilidade de que, a partir das relações humanas, a criança vai construindo caminhos de produções próprias, em que recursos subjetivos são

gerados no curso de diversas experiências, culminando em formas de se posicionar em relação a múltiplos aspectos da vida, e por toda a vida. Em outras palavras, tem-se em consideração que diferentes processos sociais, relacionais, estão a todo instante sendo configurados subjetivamente pelas crianças e interagindo, concomitantemente, com aspectos individuais em seu desenvolvimento subjetivo, por sua vez, associado aos processos educativos.

Diante do exposto, a intenção é gerar reflexões teóricas que enfatizem as relações humanas e a sua articulação aos processos educativos e de desenvolvimento subjetivo às crianças, principalmente por seu caráter dialógico. A busca é, assim, por trajetórias de pensamentos alternativos às concepções arraigadas de educação escolar que predominam há séculos sem grandes mudanças, e que concebem unicamente a transmissão de conhecimentos como o processo de aprendizagem que se dá na escola, como se os fenômenos fossem externos à criança e que se pudesse separar a vida fora e a vida dentro da escola (SAVIANI, 2011).

Por fim, repensar o desenvolvimento infantil em termos mais amplos, rompendo com explicações reducionistas que por vezes os concebem exclusivos de um contexto ou condição, ou enquanto manifestações diretas de mecanismos biológicos ou cognitivos, é uma questão de reestruturar o pensamento a partir de um novo olhar, que resgate a singularidade, voltando a atenção ao caráter subjetivo das relações humanas - aspecto pouco, ou quase nada, explorado nos vieses dos teóricos que estudaram o desenvolvimento da criança.

## **2.6. Aprendizagem e desenvolvimento subjetivo: uma combinação necessária**

Falar de desenvolvimento, sem mencionar a aprendizagem, seria como falar do mar sem mencionar a água que o alimenta e o torna um processo vivo. Nesse sentido, este tópico da dissertação tem como objetivo resumidamente expor a compreensão da aprendizagem nesse sistema de ideias que aqui se apresenta. Antes de mais nada, interessa mencionar que pelo viés da subjetividade, na aprendizagem “configuram-se sentidos subjetivos diversos oriundos de diferentes sistemas relacionais do aprendiz que se constituem nos motivos da sua aprendizagem em momentos e contextos específicos” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, p. 39, 2017).

Deste modo, apresenta-se também à presente discussão a motivação enquanto parte importante da interface entre aprendizagem e desenvolvimento subjetivo. O motivo, assim, não responde a determinadas condições ou funções no seu processo de construção, mas à configuração subjetiva do momento, que está constituída por diversos tipos de emoções atravessadas pelo simbólico na dimensão subjetiva, que engloba recursivamente esse processo motivacional (GONZÁLEZ REY, 2015; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Nessa concepção que este trabalho se apoia, a aprendizagem é um processo intrínseco ao desenvolvimento humano, sendo ainda, um caminho até ele, uma vez seguida de engajamento emocional por parte da criança. A aprendizagem é, portanto, um processo por meio do qual o desenvolvimento subjetivo acontece e, ao focar a sua discussão na sala de aula, o intuito é de provocar reflexões mediante possíveis alternativas de se compreender a aprendizagem escolar, elevando-a à promoção de outra dimensão para além do desenvolvimento psíquico: o desenvolvimento da subjetividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Por vezes, o que se entende por aprendizagem escolar, termina por ser o quanto um aluno conseguiu atingir na repetição daquilo que foi transmitido (ensinado) na aula. Nessa compreensão, aquele que “aprendeu” o que a escola “ensinou”, provará que sabe ao reproduzir superficialmente o conteúdo da disciplina escolar (TUNES; TACCA; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Como colocado anteriormente, tal representação limitada dos processos de aprendizagem na escola, parece estar em estreita associação às concepções teóricas que promoviam noções do desenvolvimento psíquico, cognitivo, como se fossem o único meio para o alcance intelectual, e que foram servindo de base para se pensar o sistema educativo do país.

Ao conceber a aprendizagem como processo subjetivo, inclui-se também o sistema de relações como central nesse processo, sobretudo, ao ter em conta a busca por uma compreensão complexa do aprender. Nesse sentido, pode-se pensar que o engajamento afetivo da criança se expressa não a partir de condições externas do contexto, mas a partir da forma como ela sente as relações, o espaço da sala, as amizades, a sua história de vida, sendo fatores inseparáveis da compreensão do aprendiz (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

O conjunto de experiências que a criança traz para a sala de aula, emergem em sentidos subjetivos diante das atividades na escola, o que remete à compreensão de que cada aluno irá experimentar o próprio processo de aprendizagem de maneira única, mas que, não obstante, novos sentidos subjetivos podem se configurar no curso de suas experiências em sala de aula, daí a importância do diálogo, das relações pautadas pelo afeto, e do espaço de socialização que vai sendo gerado nessa interação (GONZÁLEZ REY, 1999a, 2001, 2004a, 2008, 2009a, 2012c; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

Esse modo de pensar a sala de aula e o que nela acontece, considerando diferentes subjetividades que compartilham experiências diversas e que diferem umas das outras, possibilita a compreensão de que as condições subjetivas que o aluno entra em sala, pode se desdobrar de diversas maneiras diante das atividades propostas em sala, inclusive, culminar em seu isolamento nesse espaço. Não seria, portanto, unicamente a idade, o intelecto, ou a fase que

determina sua capacidade de aprender algum conteúdo, mas também o modo como a criança sente o seu mundo de experiências dentro e fora da escola.

Diante dessa breve exposição, o esforço é por novas concepções acerca dos processos de aprendizagem em sala de aula, que carecem de tomar formas alternativas à escassa compreensão que predomina por séculos. Trazer luz à discussão do desenvolvimento subjetivo em sala é propor a revisão destes conceitos, como a aprendizagem escolar, em que seja promovido um espaço em que a vida da criança dentro da escola agregue também à sua vida fora dela. Assim, sob o ângulo de sua condição social e relacional, a aprendizagem que acontece no espaço escolar, deverá, da mesma forma, ser favorecedora de desenvolvimento subjetivo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo geral:**

- Compreender como as configurações subjetivas de relações estreitas com o outro se constituem relações basilares para a emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento mobilizador da aprendizagem.

#### **3.2. Objetivos específicos:**

- Compreender como os principais sistemas relacionais, sobretudo, a relação com a professora, estão configurados subjetivamente nas crianças participantes e se organizam recursivamente em seu processo de desenvolvimento subjetivo no espaço escolar;
- Compreender elementos do cotidiano em sala de aula e os processos que poderiam explicar sua organização como configuração subjetiva do desenvolvimento;
- Avançar na compreensão das configurações subjetivas do desenvolvimento por parte das crianças participantes, tendo como foco relações construídas no curso da pesquisa.

## 4. CAPÍTULO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Apresenta-se neste capítulo a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997, 2005a), na qual se apoia a pesquisa construtivo-interpretativa, que norteia os procedimentos metodológicos deste trabalho. Nas próximas linhas, expõe-se brevemente o contexto dentro do qual essa proposta surgiu. Em seguida, discorre-se acerca de seus pressupostos. Nos demais tópicos, são apresentados elementos metodológicos que orientam a presente pesquisa, como o cenário da pesquisa, os instrumentos, participantes e detalhamento das atividades que foram realizadas no âmbito da pesquisa em campo.

### 4.1. A Epistemologia Qualitativa: uma breve introdução

Modelos experimentais e estudos homogêneos de base empírica marcaram, desde o início do século XX, grande parte das produções na Psicologia e na Educação. A Epistemologia Qualitativa surge em um cenário em que a ampla maioria das formas de produção do conhecimento respondiam a um paradigma positivista, que era responsável por outorgar àquelas formas legitimação científica. Diante da necessidade de abrir novos campos epistemológicos na pesquisa qualitativa, sua emergência buscou ultrapassar o instrumentalismo, o controle sistemático e a rigidez metodológica na produção do conhecimento.

Uma das consequências resultante destas características pertencentes aos modelos tradicionais foi o estudo dos fenômenos de maneira isolada, sem conexão com a realidade, de modo que uma indefinição ontológica foi perpetuando-se, impedindo a produção do saber relacionados aos processos complexos e dinâmicos da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Além disso, a ideia de investigação científica que se propagava, promoveu a noção de uma objetivação do saber em que a relatividade dos fenômenos tornou-se inquestionável. Assim, deixou-se de lado uma das principais características que deve permear toda produção científica: “a manutenção da lucidez quanto às limitações dos conhecimentos trazidos à luz, quaisquer que sejam os procedimentos metodológicos utilizados (GATTI, 2012, p. 61).

Deste modo, a Epistemologia Qualitativa foi introduzida como alternativa às propostas existentes que limitavam uma aproximação concreta e estabeleciam um padrão frente ao rigor do que estava sendo investigado, propondo nova reflexão epistemológica que compreendesse a dimensão histórica, cultural e subjetiva dos fenômenos humanos.

Não só isso, mas sua introdução também se deu frente à necessidade de um aporte metodológico diferenciado que favorecesse o conhecimento profundo do objeto em estudo de



modo a compreendê-lo em suas especificidades e complexidade e que, portanto, possibilitasse estudar a subjetividade como sistema, mediante atribuições das categorias propostas pela teoria. A Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997) surge, assim, como possibilidade de estudar os processos subjetivos humanos tanto individuais, quanto sociais.

Tal fato posiciona-a contrariamente às propostas indutivas que caracterizaram, por muito tempo e ainda caracterizam, uma parte importante das ciências humanas e sociais, em que se ignorou o singular, relacionado ao modo como as manifestações dos fenômenos se inter-relacionavam recursivamente com aquilo que trazia a pessoa em sua singularidade, que por sua vez lhe atribuía nova forma.

Nessa compreensão, é possível pensar que a “verdade” científica é uma ilusão, pois é impossível alcançar de maneira geral como um fenômeno será sentido por cada pessoa a partir de suas próprias produções, em que o significado é construído em um contexto social e histórico (GEERTZ, 1978). Da mesma forma, conforme aponta Gamboa (2012, p.170), “toda pesquisa que aborda fenômenos histórico-sociais, como a educação, trabalha fundamentalmente com categorias relacionadas com a existência do real, como tempo, espaço e movimento”.

Destarte, somente um sistema teórico que compreenda a singularidade da manifestação de qualquer fenômeno humano, além de que também busque favorecer sua emergência, que possibilite a confrontação da teoria com a produção do saber na pesquisa de campo, poderá efetivamente gerar modelos que representem uma dada realidade.

Nesse mesmo sentido, Gatti (2012, p.10), em uma colocação sobre os alcances da pesquisa, ressalta:

Na produção de conhecimentos, sempre temos uma margem de incerteza, mesmo que esta, em alguns casos, seja de fato extremamente pequena. Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo.

Ao reconhecer o caráter parcial e histórico da produção do conhecimento, compreende-se que novos alcances que contestem ou refutem o que foi previamente estabelecido, podem constantemente ser revisados, discutidos e desenvolvidos para representar uma dada realidade, pensamento este que viabiliza falar na possibilidade de gerar inteligibilidade sobre o fenômeno, não esgotando novas hipóteses a seu respeito.

Tal fato, remete à noção de que a produção do conhecimento é um processo constante de construção. Essa é uma das contribuições heurísticas da Epistemologia Qualitativa, e que permite novos alcances no estudo do desenvolvimento subjetivo em crianças. Nesse sentido, a aproximação do caráter subjetivo dos fenômenos humanos torna viável o estudo de como as pessoas, no caso deste trabalho, as crianças, estão a todo tempo produzindo subjetivamente

diante dos diversos contextos em que atuam, e como tudo isso está recursivamente organizado em seu modo de pensar, ser, sentir e agir diante das situações que experimentam no curso de sua vida.

Em outras palavras, torna possível compreender que em cada criança a experiência vivida se organiza de maneira única, que por sua vez é indissociável da compreensão de qualquer fenômeno que a ela se relaciona. Concebe-se, deste modo, um enfoque qualitativo para se estudar os fenômenos humanos que, pela sua própria natureza são qualitativos (GONZÁLEZ REY, 2002).

Um novo caminho foi assim se concretizando, em que a superação de diferentes limitações resultantes de modelos hegemônicos foi possível a partir da junção de uma nova base epistemológica em que se uniram novos recursos teóricos da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2002).

A partir destas breves considerações iniciais, que ressaltam o caráter diferenciado da Epistemologia Qualitativa e as contribuições heurísticas para o desenvolvimento deste estudo, é possível pensar em um distinto marco epistemológico, em que concepções naturalistas são superadas a partir de uma aproximação diferenciada do objeto, considerando a sua complexidade.

Mais adiante, discorre-se sobre os três fundamentos epistemológicos que sustentam a Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a): o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que defende que o conhecimento é uma produção e não uma apropriação linear da realidade, a centralidade do diálogo no processo da pesquisa, que resalta o caráter comunicacional-dialógico dos processos subjetivos, bem como a legitimação do singular na produção do saber.

## **4.2. Epistemologia Qualitativa e seus pressupostos epistemológicos**

### **4.2.1. O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento**

Ao afirmar que o conhecimento é construtivo-interpretativo, González Rey destitui o caráter representacional e linear em relação à realidade, propondo a noção de produção sobre o estudado, em que se articulam as dimensões emocional e imaginária. Este modo de conceber a realidade supera a causalidade linear frequentemente concedida aos processos humanos. Considera-se a noção de infinitas possibilidades de relação entre fenômenos e, afirma-se, ainda, que nenhuma pesquisa conseguirá abarcar o todo, e sim, será marcada pela incompletude frente a ideia de processualidade do conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 1999b).

Sob este prisma, as construções realizadas em relação a qualquer realidade geram **zonas de sentidos** (GONZALEZ REY, 1997), representando uma inteligibilidade sobre o problema estudado. A realidade é assim representada por meio da construção de **modelos teóricos**, que visam gerar visibilidade à complexidade de um sistema, distanciando-se da pretensão de abarcar o todo.

Em outras palavras, ao reconhecer tanto a infinidade, quanto a complexidade desta realidade, não há pretensões de se produzirem verdades que se traduzam em prescrições estáticas, mas sim considera-se que a produção do saber é um processo permanente de construção criativa frente ao novo, sendo inesgotável.

A realidade expressa-se nas contradições que aparecem entre o avanço de uma construção teórica e as diferentes resistências e formas inesperadas de expressão do momento empírico delimitado pelo **modelo teórico**. É com base nesse momento empírico que tal modelo teórico será desenvolvido. O momento empírico não é a expressão de uma “realidade em si”, senão o resultado do confronto da teoria com o que foi estudado no recorte de significação produzido pela teoria (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.32).

Nessa acepção epistemológica despreza-se, portanto, o universal, face às infinitas possibilidades de manifestação do singular, em que os processos se carregam de significados e sentidos que só se constroem frente à própria vida e contexto cultural da criança. Assim, não existe qualquer dado procedente de uma dimensão generalizada de um determinado elemento. O que existem são construções desenvolvidas mediante uma complexa rede de significados que emergem no curso da pesquisa, se apoiando na teoria como facilitadora de conceitos a serem construídos nesse processo.

O modelo teórico vai sendo desenvolvido no curso do trabalho de pesquisa, partindo de **hipóteses** que, inclusive, podem ser contestadas em um mesmo momento por outras que vão surgindo neste percurso (GONZÁLEZ REY, 2012). Este processo é resultado da **construção da informação**. Nele, o empírico não é subordinado ao teórico que, por sua vez, constitui-se enquanto produção intelectual do pesquisador, responsável pela construção e a interpretação diante do que está sendo estudado.

Tal processo construtivo-interpretativo acontece durante todo o desenrolar da pesquisa. O pesquisador ocupa um posicionamento protagonista, em que lhe é imprescindível ter criatividade. Tal lugar ativo sustentado por ele, relaciona-se à construção teórica que irá elaborar como resultado da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a). Sua responsabilidade também envolve a construção de sentidos subjetivos frente às expressões do outro, em que se utiliza da via interpretativa para fomentar articulações de elementos da pesquisa que aparentemente encontram-se dispersos.

O indicador é o elemento mais hipotético e simples nesse processo de construção teórica. É da relação entre eles e as ideias do pesquisador, que as hipóteses que norteiam o curso da pesquisa vão aparecendo. Deste modo, eles conduzem a hipóteses que os integram, suscitando inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Dado que a organização das construções interpretativas é elaborada a partir de uma relação da articulação entre o pensamento do pesquisador e o campo estudado culminando na construção do modelo teórico, não há como falar em atribuições lineares *à priori*, já que as informações emergem frente ao momento e contexto em questão.

Essa articulação entre o pensamento do pesquisador e o momento empírico denomina-se **lógica configuracional**:

O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 81)

Nesse sentido, diversas construções vão sendo tecidas durante a pesquisa sem que sejam previamente definidas, uma vez que têm como ponto de partida a lógica do pesquisador. Refutase, dessa maneira, qualquer noção de lógica indutiva ou dedutiva, de modo que “a configuração como processo construtivo é personalizado, dinâmico, interpretativo e irregular” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 123), da mesma forma que o é o processo de construção do conhecimento.

Por esse ângulo, a teoria é sempre confrontada pelas construções em processo no curso da pesquisa, que por sua vez passa a ter uma relação intrínseca ao modelo teórico. A relação recursiva entre ambos possibilita contestar a noção de algo dado e acabado, pois novos desdobramentos constantemente emergem no desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005a). Novas inteligibilidades vão surgindo que não se “encaixam” em nenhum aporte teórico existente. Nesse entendimento, o modelo teórico é flexível em relação aquilo que gera, podendo ser a todo instante reformulado.

Em sentido semelhante, Bourdieu (1989) aponta que o pesquisador deveria buscar produzir a própria teoria no momento empírico, não se nutrindo apenas de um referencial apriorístico e nele permanecendo sem novas produções contestadas pelo novo, uma vez que a pesquisa significa novas criações.

Tem-se, portanto, uma construção da informação ininterrupta, em que recursos teóricos possibilitam tornar visíveis alguns processos ao pesquisador, funcionando como norteadores algumas vezes, mas que, no entanto, não constituem ferramentas a serem aplicadas de maneira abstrata ou obrigatória no trabalho de campo. Este vai sendo estudado em sua processualidade.

Diante do exposto, buscar-se-á uma produção de inteligibilidade em que a generalidade teórica será definida pelo modelo teórico que resulta da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2000). Trata-se, ainda, de legitimar o singular na produção do conhecimento científico, em um constante diálogo com a realidade estudada. Por meio de estudos de caso, a pesquisa será uma produção teórica, uma vez que a teoria se caracteriza pela construção do conhecimento, e não por designações previamente formuladas e que fazem parte do conhecimento generalizado. O caminho será, portanto, ativo e construtivo.

#### **4.2.2. O diálogo como o cerne da pesquisa**

Em congruência aos demais pressupostos, apresenta-se o diálogo como característica central deste tipo de pesquisa, precisamente por ser por meio dele que muitas questões sociais e individuais emergem nas expressões das pessoas, explicitamente ou implicitamente (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nesse sentido, a interação dialógica entre pesquisador e pesquisado é essencial para o êxito da pesquisa na perspectiva da Epistemologia Qualitativa. A relação entre ambos favorece, em grande medida, para que o clima do cenário estimule a criança a querer voluntariamente se envolver no diálogo e relatar suas experiências.

O espaço social que vai sendo organizado a partir do caráter relacional-dialógico deste tipo de pesquisa é, por assim dizer, de suma importância para a qualidade do diálogo a ser construído, pois pode ser fonte de posicionamentos ativos dos envolvidos na pesquisa. Considera-se, assim, a possibilidade, por meio do diálogo, da criança ir se tornando sujeito no curso da pesquisa, implicando-se na relação que vai sendo construída com o pesquisador.

Nas palavras de González Rey (2005a, p. 14):

A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível.

Ou seja, a comunicação torna-se elemento essencial para compreender sentidos subjetivos e configurações subjetivas que possibilitam abranger como os diversos processos da vida da criança são subjetivados, e como se organizam recursivamente na maneira como atuam diante dos diferentes espaços. Nesse sentido, por meio do diálogo, os sentidos subjetivos podem emergir na fala da criança, possibilitando construir os processos de subjetivação do mundo vivido por ela, influenciando na sua produção diante das experiências em sala de aula, por exemplo.

Nessa acepção, supera-se uma epistemologia da resposta, que caracteriza a lógica instrumentalista de muitas das pesquisas tradicionais, que buscam nas respostas aos instrumentos a única fonte para a construção de conhecimento. O que acontece na Epistemologia Qualitativa, parafraseando González Rey (2004b), é, portanto, uma passagem da epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção.

Deste modo, o diálogo é o condutor principal do que vai sendo construído no decorrer da pesquisa, a partir das relações que vão tomando forma nesse processo e faz com que a criança esteja imersa afetuosamente para expressar-se com toda complexidade necessária para este tipo de pesquisa. Tais relações, portanto, se tornam fontes de informações expressivas, em detrimento da utilização de qualquer instrumento apriorístico ou externo à realidade estudada.

### **4.2.3. O singular como produção do conhecimento**

Outro princípio epistemológico relacionado à proposta da pesquisa construtivo-interpretativa refere-se à legitimidade do singular como conhecimento científico (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a). Tal legitimação provém de contribuições do caso singular ao modelo teórico que vai sendo construído.

O desenvolvimento deste modelo teórico vai sendo constituído por elementos que emergem das expressões da pessoa, sobre as quais o pesquisador constrói indicadores sobre os sentidos subjetivos que podem estar se configurando no processo estudado. Nesse processo, diferentes formas de subjetivar os fenômenos sociais vão se traduzindo em peças hipotéticas essenciais para a compressão do que vai sendo construído no decorrer do momento da pesquisa.

Uma vez construídas no modelo teórico, essas expressões singulares que contém o modo como o social foi subjetivamente configurado pela criança, culminam em alternativas de inteligibilidade em relação ao estudado. O fenômeno é assim representado sob as lentes das próprias crianças e dos espaços sociais em que suas ações acontecem. Deste modo, o critério legítimo para a construção do conhecimento é o singular.

Este caminho de pesquisa transita por processos muito diferentes daqueles que dominam a pesquisa empírica tradicional, em que a legitimação geralmente encontra-se nos aportes instrumentais utilizados, visando critérios que respondem à noção empírica abstrata e ao acúmulo de dados, ao invés da singularidade do que está sendo estudado.

Nesse mesmo sentido, no escopo de uma rígida questão metodológica, que marca muitas das produções nas ciências humanas, o singular seguiu sendo sacrificado em prol da veracidade científica, que propõe a ideia de padronização como relevante à compreensão dos fenômenos humanos.

Partindo desta premissa, é incabível a categorização universal dos comportamentos da criança como fundamento classificatório de problemas que esse comportamento não explica. Este modo de pensar termina por destituir sentidos subjetivos produzidos pelas crianças que são parte da produção do conhecimento, ignorando múltiplas possibilidades de informações que se organizam constantemente na pesquisa. A padronização como fonte da generalização, torna-se via excludente aos processos diferenciados que emergem em cada criança, revogando-se o estudo amplo das infinitas possibilidades de se desenvolver.

Se pensar que produções científicas embasam muitas das práticas para com as crianças, depara-se com um sério problema quando a criança não corresponde ao esperado. Assim, faz-se imprescindível colocar em pauta a possibilidade de se estudar o singular a partir de uma aproximação metodologicamente e epistemologicamente diferenciada das existentes.

Por fim, contrapondo-se às noções arraigadas do modo tradicional de se conceber o reconhecimento do científico, que tem como base para sua legitimação aspectos externos ao estudado, o singular recebe nova significação sob este prisma: “a informação única que o caso singular nos reporta não tem outra via de legitimidade que não seja sua pertinência e seu aporte ao sistema teórico que está sendo produzido na pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.12).

### **4.3. Participantes**

Os participantes desta pesquisa foram duas crianças: Lívia e Francisco. Ambos com sete anos de idade, alunos da mesma turma do 1º ano do Ensino Fundamental na escola pública elegida para a realização deste estudo. O critério de seleção destes casos é explicado logo a seguir, no próximo tópico.

Vale ressaltar que, por serem crianças, foram solicitadas autorizações dos responsáveis e, após aprovação e assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), foram iniciadas as aproximações junto aos participantes.

#### **4.3.1. Critérios de seleção dos casos**

A escolha da idade entre 6 – 7 anos se deu, precisamente, por ser um momento da vida da criança em que muitas mudanças acontecem simultaneamente, exigindo-lhes constantes atualizações de posicionamentos frente ao novo: nova classe na escola, novas amizades, novos professores, uma série de novas cobranças em relação ao entendimento da organização da sala de aula, que agora representa uma nova dinâmica de funcionamento não mais somente lúdica como os anos antecedentes, as exigências associadas com a leitura, os “prazeres” de casa, que

agora passam a ser mais exigentes e frequentes, a escrita cursiva, que passa a ser demandada, dentre outros diversos fatores que se estendem para além do cenário escolar.

Em relação à escolha das crianças, o foco na seleção foi, preferencialmente, as que estivessem experimentando desafios em seus relacionamentos interpessoais e/ou eventual isolamento no espaço da sala de aula e escola, conforme foi possível observar na minha aproximação inicial ao campo e a partir de relatos da professora da referida turma.

Esse posicionamento, que pode caracterizar algumas das crianças, especialmente em sala de aula, parece se relacionar com certo desinteresse da criança pelos processos que tomam forma neste espaço e, conseqüentemente, distancia-os de um efetivo desenvolvimento que viria a ser favorecido mediante engajamento emocional diante do que é proposto enquanto atividades no espaço escolar.

A opção por selecionar estas crianças, considerando o desafio relacional que experimentavam nos momentos escolares, se relacionou à possibilidade de compreender a emergência de sentidos subjetivos novos a partir de um processo de aproximação dialógica entre pesquisadora e crianças, em que um possível envolvimento afetivo poderia ser desenvolvido por meio da construção de uma relação permeada pelo afeto, culminando possivelmente em novos posicionamentos das crianças em sala de aula. Tal processo viria a ser favorecido pelo espaço relacional estabelecido, que constitui uma das características deste tipo de pesquisa.

Nesse sentido, considerando que o processo de emergência de novos sentidos subjetivos no curso da pesquisa pode implicar em mudança na posição das crianças nos diversos espaços em que atua, foi possível estudar, a partir dos casos, como todo esse processo culminou em conquista de abertura de espaço em sala de aula, entrosamentos com colegas e professores, por exemplo, bem como os desdobramentos que tais alcances ocasionaram na realização de outras atividades, inclusive no momento do aprender.

Em suma, os critérios de seleção referiram-se à autorização dos pais ou responsáveis para participação do filho na pesquisa, aceitação e interesse por parte da criança em participar. Além disso, a seleção considerou apenas as crianças que estivessem experimentando o desafio supracitado e estivessem na idade entre 6 – 7 anos no momento da pesquisa. Não foi dado importância quanto ao gênero ou se possuía ou não laudo médico.

#### **4.4. O espaço da pesquisa**

##### **4.4.1. Breve caracterização da escola**



A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) localizada em Brasília, no Distrito Federal. A escola, que recebe crianças de 6 a 14 anos, responde à sistematização curricular da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer do Distrito Federal. Atualmente, esta instituição atende cerca de 148 crianças de diversas localidades, sendo a grande maioria delas residentes nas regiões administrativas mais afastadas, as denominadas cidades satélites, de modo que os pais se deslocam diariamente à Brasília para trabalharem. Apesar da instituição pública de Ensino Fundamental estar situada em Brasília, geralmente seus estudantes são os filhos de funcionários que trabalham na redondeza.

A escolha desta escola como local para a realização da pesquisa se deu por ter tido uma experiência anterior na mesma instituição no âmbito de um Estágio Supervisionado Escolar que realizei durante minha graduação em Psicologia. Por um semestre, acompanhei duas vezes por semana as atividades desta escola no período matutino. O resultado do trabalho desenvolvido foi de extrema relevância para repensar algumas dinâmicas e estratégias práticas na escola. Tal fato, possibilitou-me ter maior abertura para realizar esta pesquisa, devido a confiança adquirida após um bom trabalho realizado nessa instituição.

O espaço físico da escola é composto por, além das salas de aula, um pátio coberto e outro aberto. O primeiro é bem vazio, e contém apenas um armário em que se encontram algumas cordas, pneus e bolas para as crianças brincarem no recreio. A maior parte das crianças passa o recreio na área aberta. Nela, há dois pequenos gols para o futebol, uma pintura de amarelinha, duas cestas de basquete posicionadas em diferentes alturas. Não há brinquedos nos espaços compartilhados. Geralmente as crianças brincam com atividades de correr, como pega-pega, pular corda, ou ainda com os pneus, empurrando-os de um lado a outro. Há também neste espaço: sala de leitura, sala de recurso, cozinha, estrutura da secretaria, sala de professores e diretoria.

Em relação ao funcionamento das atividades nesta escola, as aulas são ministradas em dois turnos, manhã e tarde. As atividades cotidianas da escola, que acontecem em conjunto entre as turmas do 1º ao 5º ano, dividem-se da seguinte maneira no período da manhã:

- Momento da entrada (07h30 às 08h00): todos os alunos sentam em fileiras, divididos por turma, no chão do pátio. Cada dia da semana há uma atividade em que um professor ou alunos de uma turma expõem ao grupo de alunos. Por exemplo, na segunda-feira há o momento cívico, em que os alunos acompanham o Hino Nacional, em posição de sentido à bandeira. Já às sextas-feiras, é o dia da leitura, uma das professoras conta uma história às crianças, incluindo temas como diferença, inclusão e valores morais.

- Momento do recreio: é realizado em dois períodos de 20 minutos, sendo o primeiro para 1ºs e 2ºs anos, e o segundo para 3ºs e 4ºs anos. Para os primeiros, o horário é entre 10h00 e 10h20.
- Momento da saída: todos juntos, às 12h.

Diversas atividades são realizadas também que não somente em sala de aula, como informática – utilização dos computadores para jogos didáticos, por exemplo, atividades do PBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) com estudantes de Educação Física da Universidade de Brasília – em que são realizados exercícios físicos, como futebol, corrida, etc., em área externa ao espaço da escola, além de visitas a museus, zoológico, teatros dentre outros.

#### **4.4.2. Breve caracterização do espaço de sala de aula: a turma do 1º ano matutino**

Uma vez que o objetivo deste trabalho teve como foco crianças na idade entre 6 e 7 anos, a turma que acompanhei foi a do 1º ano matutino. A opção pela escolha desta turma encontra-se detalhada no tópico 4.5.1, em que discuto minha aproximação inicial ao campo: construindo o espaço social da pesquisa.

As atividades cotidianas que caracterizam o espaço de aula da referida turma decorrem da seguinte maneira:

- Em um primeiro momento, ao adentrar a sala, as crianças sentam em círculo no chão para uma roda de conversa. Cada dia é um tema. Às sextas-feiras, por exemplo, cada uma fala um pouco do brinquedo que trouxe, pois este é o “dia do brinquedo”, em que cada criança traz algo de casa para o recreio.
- As carteiras dos alunos estão disponibilizadas alguns dias da semana em formato semicírculo. Logo após todos falarem, a professora designa onde cada criança deverá sentar, sendo que no meio deste semicírculo são colocados (posicionados para frente) os alunos que precisam de acompanhamento mais próximo, ou que “dão muito trabalho”. Geralmente são preenchidas de quatro a seis cadeiras neste meio.
- A professora então escreve no canto da lousa qual será a programação do dia, explicando como será a rotina daquele dia, e coloca os horários. Por exemplo: 07h30 Entrada / 08h15 Ajudante do dia / 08h30 Calendário / 09h00 Agenda (Prazer de Casa) / 09h15 Atividade do Livro de Ciências / 09h40 Refeição / 10h00 Recreio / 10h20 PBID / 12h00 Saída.

- Cada dia, uma criança é sorteada para ser “ajudante” da professora. Sua tarefa será entregar os calendários e agendas. Este é um momento de muita alegria entre eles.
- Cada criança irá preencher o próprio calendário a partir do que mostra a professora no quadro. Muitos demoram ou se distraem para terminar.
- Em seguida, enquanto os alunos devolvem o calendário, a/o ajudante está entregando as agendas. Estas funcionam como um meio de comunicação com os pais: troca de recados, bilhetes e informações sobre os “prazeres” de casa para o dia seguinte. Muitas vezes, a professora reclama que os pais nem leem, pois precisam dar um “visto” que com frequência não foi dado na agenda, e os alunos não fazem o que foi solicitado.
- A professora escreve no quadro o que os alunos deverão copiar na agenda, que é a atividade para casa. Geralmente ela escreve em letras cursivas e de forma, para quem ainda não consegue escrever em cursiva: “PRAZER DE CASA – FAZER PÁGINA 19 DO LIVRO DE CIÊNCIAS – LIMPAR ESTOJO”.
- Este momento da sala de aula, muitas vezes, é um “caos”. As crianças pedem muita ajuda “tia está certo?”, e costumam pular muitas letras ou não conseguem escrever o “S” e o “2”, por exemplo, o que exige verificação da professora que acaba se estressando por não conseguir atender a todos. Este é o momento que mais me favoreceu aproximar das crianças, pois me deslocava para bem próximo de algumas para poder escrever junto delas.
- Ao término do “momento da agenda”, há uma atividade com livros de alguma disciplina, como ciências ou matemática, por exemplo. A professora explica e vai fazendo junto com as crianças, mas nem todas conseguem acompanhar, principalmente as que estão sentadas no meio do semicírculo.
- Em seguida, é ofertada a refeição. Cada criança pega a sua toalha e organiza sua mesa. Recebe o prato de comida e aguarda até o horário do recreio.
- Ao toque do sino, saem correndo para o pátio aberto. O momento do recreio é ansiosamente aguardado por todos.
- Ao retornarem do recreio, algumas vezes fazem visitas à biblioteca, outras vezes participam das atividades do PBID, ou realizam uma atividade no pátio externo, até o momento da saída, quando ficam à espera dos pais para irem embora.

Considerando esta breve descrição, pode-se pensar na constante e rotineira organização planejada das atividades, instituídas *a priori* para o seguimento da estrutura curricular e o alcance dos objetivos postulados em relação à aprendizagem do conteúdo. Nesse sentido, é

interessante questionar em toda essa programação, até que ponto elas são pensadas considerando as crianças que estão inseridas nesse contexto cultural, em que medida existe espaço para a criação, para a imaginação, para as expressões da criança? Essas são algumas reflexões pertinentes para se pensar este estudo na referida sala de aula.

#### **4.5. A construção do cenário de pesquisa**

Tendo em conta a essencialidade da criação de um vínculo efetivo com as crianças para a construção de uma relação de confiança e o alcance dos objetivos deste trabalho, desde o 1º semestre letivo de 2016 venho me aproximando da referida escola. Para tanto, o diálogo tornou-se de suma importância no decorrer desta aproximação, de modo que as crianças passaram, aos poucos, a espontaneamente conversarem e me chamarem para brincadeiras, me contarem o que sentiam, ou ainda, para ajuda-las em algum ou outro momento em sala de aula.

O estabelecimento de um **espaço social** emergente do caráter relacional-dialógico da pesquisa por esta perspectiva, em que um processo de criação de confiança e vínculo passa a se concretizar entre participantes e pesquisador, inicia-se com o que González Rey (1997, 2005a) definiu como **construção do cenário de pesquisa**.

Nele, são imprescindíveis aproximações junto aos participantes que visem um diálogo aberto que favoreça produções de expressões subjetivas. Nesse processo, o envolvimento subjetivo das crianças participantes pode ser alcançado, favorecendo posicionamentos ativos frente aos diálogos estabelecidos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

A importância da construção deste cenário relaciona-se à possibilidade de estudar novas configurações que poderão se constituir no curso da pesquisa e que somente poderão ser compreendidas por meio de uma relação mais próximas, em que as crianças se impliquem subjetivamente. Nesse sentido, por exemplo, a criança pode vir a ter uma nova relação com a própria aprendizagem, emergir enquanto sujeito que aprende, se engajar em diferentes atividades, incluindo as que antes desprezava decorrente de seu afastamento/isolamento neste espaço. Ou seja, as aproximações relacionais, dialógicas, permeadas pelo afeto, que tomam forma no curso da pesquisa, podem se desdobrar em novas maneiras de se posicionar frente às atividades propostas às crianças participantes.

##### **4.5.1. A construção do espaço social da pesquisa**

Conforme exposto em tópico anterior na “Caracterização da Escola”, a escolha da referida instituição se deu por já ter tido uma experiência anterior significativa durante um Estágio Supervisionado Escolar no decorrer da minha graduação em Psicologia.

A primeira reaproximação se deu em março de 2016, quando escrevi um e-mail à vice-diretora solicitando-lhe um momento para conversarmos, pois teria interesse em realizar a minha pesquisa de mestrado na escola. Ela prontamente e carinhosamente me respondeu e marcamos o dia. No dia do encontro, expliquei-lhe as ideias que inicialmente norteavam minha pesquisa, ressaltando meu interesse e as contribuições que aquela escola poderiam oferecer para sua realização. Além do mais, entreguei-lhe impresso um esboço inicial destas ideias.

Muito feliz em ver-me novamente, ela concordou e disse que inclusive já havia conversado com os membros da escola sobre meu e-mail, e que todos adoraram saber do meu contato e desejo de realizar uma pesquisa na instituição. Ressaltou que eu poderia ficar à vontade para assistir as aulas, reuniões de coordenações, e o que eu precisasse neste primeiro momento. Como ela já conhecia meu trabalho, e sabendo que agora estava graduada em Psicologia, acredito que estes tenham sido fatores que favoreceram essa abertura concedida para atuar como pesquisadora.

Inicialmente, eu passei então a frequentar de uma a duas vezes por semana a escola para me aproximar das crianças e professores. Como meu objetivo são as crianças entre 6 – 7 anos, transitei entre o 1º e 2º ano matutino nas primeiras quatro semanas, assistindo às aulas e interagindo com as crianças em diferentes momentos, inclusive durante o recreio.

Após essa imersão, acabei escolhendo para a realização da minha pesquisa a turma do 1º ano. Essa escolha foi por ter sentido maior aproximação da grande maioria das crianças e por ter tido a oportunidade de poder ficar mais próxima delas nos momentos em sala de aula, que são mais interativos do que as atividades desenvolvidas na sala do 2º ano. As rodas de conversa em que sentávamos no chão, a constante convocatória por parte das crianças para o meu apoio na realização das tarefas demandadas em sala, tudo isso contribuiu para que eu me aproximasse mais destas crianças e turma.

Nos meses subsequentes, participei ativamente das atividades desta turma junto às crianças e à professora, além de diversos outros momentos significativos para esta pesquisa. Estes encontros, interações, observações, ocorreram às quartas-feiras e sextas-feiras, e geralmente tiveram a duração de 3 horas (07h15 às 10h15).

Em um primeiro momento, foi possível conhecer o cotidiano da escola e da sala de aula, as relações estabelecidas entre alunos / professores /membros da escola, a dinâmica de funcionamento de diversas atividades e, mais particularmente, o modo de agir de algumas crianças após a escolha da turma. Em sala de aula, a professora me deu total liberdade para me

aproximar das crianças, conversar com elas quando necessário, e passou a contar comigo para eventuais sugestões ou para “desabafos” em momentos em que sentia-se esgotada, já sem saber o que fazer com alguns alunos. Seu olhar de desesperança era bastante frequente, e ela me perguntava como proceder algumas vezes.

Nos momentos da entrada (07h30 às 08h00), ela também costumava se aproximar de mim várias vezes para um breve diálogo. Algumas vezes, dizia não entender como as professoras da classe especial eram tão desatentas, pois era ela quem tinha que correr, muitas vezes, para trazer estes alunos para o pátio. Outras vezes expressava como alguns pais não estão nem aí para as crianças, dentre várias outras coisas que ia me revelando em relação ao que pensava sobre algumas dinâmicas da escola, de certos alunos, e na relação com os pais.

Da mesma forma, as crianças se aproximavam de mim para contar alguma ou outra coisa do que viam ou do que sentiam, de modo que foi possível notar que elas passaram a sentir mais à vontade com minha presença. Nessa idade, a sinceridade é algo muito forte, e por vezes elas faziam questão de se aproximar de mim para dizer simplesmente, por exemplo, que estavam sentindo saudade dos avós, outras para apenas me abraçarem, para me dizerem o que pensavam dos outros colegas ou “deduravam” o que eles tinham acabado de fazer.

O interesse desde o início da minha aproximação ao campo na imersão em sala de aula, bem como na criação de um forte vínculo com as crianças em momentos individuais de aproximações em sala de aula e no recreio, surgiu a partir do entendimento de que as produções subjetivas emergem mediante a criação de uma relação dialógica e afetuosa com as crianças, considerando o contexto em que se inserem. Ademais, o intuito por estabelecer tal relação, referiu-se à possibilidade de avançar na compreensão de como os principais sistemas relacionais da criança são configurados subjetivamente por ela e se organizam recursivamente no seu processo de desenvolvimento.

Expliquei à professora da turma que a minha aproximação à sala de aula e ao espaço escolar, bem como a escolha de duas crianças participantes, estavam relacionadas com meu interesse como pesquisadora em estudar o desenvolvimento subjetivo em crianças, buscando compreender como as diferentes esferas relacionais se articulam recursivamente às experiências da criança, frente as atividades que ela exerce nos distintos campos de sua atuação. Ademais, resaltei que diante da amplitude do tema, meu foco era no desenvolvimento subjetivo, em relação a como a criança gera recursos subjetivos dentro do processo que ele está vivendo (que não vem somente do conteúdo ensinado em sala de aula, mas de diversos outros fatores que compõe suas experiências dentro do espaço de sala de aula e da escola).

Assim, no curso dessa explicação, busquei demonstrar como seria importante gerar visibilidade de diferentes processos de desenvolvimento que tomam forma no espaço da escola,

mediante a emergência de configurações subjetivas de desenvolvimento que não estariam diretamente relacionadas a um ou outro aspecto das práticas escolares, como o conteúdo ensinado, por exemplo, mas aos mais diversos fatores que na sua configuração subjetiva geravam constantemente novas produções frente ao novo.

No decorrer de alguns meses frequentando ao menos duas vezes por semana a sala de aula, terminei por elaborar alguns instrumentos no curso da pesquisa, além de outros objetos que, sem a minha intenção, se tornaram instrumentos essenciais para que a criança pudesse se expressar no momento e na hora que ela quisesse, como foi o caso do meu “caderninho minions” que será explorado na seção “Instrumentos”.

A título de breve exposição de como se deu a minha presença no campo, elaborei este detalhamento a seguir como uma forma de tentar transmitir a frequência, os espaços de tempo e o conteúdo das aproximações à escola e às crianças:

---

### *1º SEMESTRE 2016*

---

#### **1. MARÇO**

##### **Destaques:**

- Aproximação inicial ao campo;
- Conversa com Diretora e Coordenadora para permissão da realização da pesquisa.

##### **DIAS 11, 18, 25 – DAS 07h15 às 10h20:**

- Início da pesquisa;
- Participação e interação com crianças das salas de aula do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental matutinos;
- Escolha da turma do 1º ano do Ensino Fundamental (Professora Clara) para realização da pesquisa.

#### **2. ABRIL**

##### **Destaques:**

- Escolha do participante “Francisco”, aluno da Professora Clara;

##### **DIAS 1, 8, 13, 15, 28 – DAS 07h15 às 10h20:**

- Acompanhamento individual de Francisco nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Interação com Francisco no recreio;
- Interações, dinâmicas conversacionais com Clara e observações para escolha do (a) segundo (a) participante;
- Interação com meninas do 1º ano do Ensino Fundamental no recreio.

### 3. MAIO

**Destaques:**

- Escolha da participante “Lívia”, aluna da Professora Clara, mesma classe que Francisco;  
**DIAS 6, 13, 27 – DAS 07h15 às 10h20;**  
**DIAS 11, 19 - DAS 07h15 às 12h20:**
- Acompanhamento individual de Francisco nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Escolha da participante Lívia;
- Interação com Francisco e Lívia, e algumas crianças da mesma turma, no recreio (brincadeiras);
- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Acompanhamento individual de Lívia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Acompanhamento de ambos simultaneamente em atividades lúdicas (jogos, desenhos, arte) de pequenos grupos em sala de aula;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara.

### 4. JUNHO

**Destaques:**

- Último mês antes das férias de julho.  
**DIAS 10, 15, 17, 27 – DAS 07h15 às 10h20;**  
**DIAS 6, 30 - DAS 07h15 às 12h20:**
- Acompanhamento individual de Francisco e Lívia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Interação com Francisco e Lívia, e algumas crianças da mesma turma, no recreio (brincadeiras);
- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Acompanhamento de ambos simultaneamente em atividades de pequenos grupos em sala de aula;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara.

---

*2º SEMESTRE 2016*

---

### 5. AGOSTO

**Destaques:**

- Reaproximação ao campo após férias;  
**DIAS 8, 12, 17, 24, 26 – DAS 07h15 às 10h20:**
- Acompanhamento individual de Francisco e Lívia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Interação com Francisco e Lívia, e algumas crianças da mesma turma, no recreio (brincadeiras);



- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara;
- Dia 24: Convite por parte da Professora Clara para a realização dos “momentos de esforço” individuais no período da tarde para Francisco e Livia;
- Dia 26: Instrumento “Complemento de frases lúdico” com Livia;

## 6. SETEMBRO

### **Destaque:**

- Início dos “momentos de esforço” para Livia (de 13h30 às 15h00) e para Francisco (de 15h00 às 16h30), às quintas-feiras.

### **DIAS 1, 15, 22, 29 – DAS 13h30 às 16h30:**

- “Momentos de esforço” com a participação individual de cada participante, comigo e com a Professora Clara, em uma pequena sala de reuniões da escola.

### **DIAS 9, 16, 23, 30 – DAS 07h15 às 10h20:**

- Acompanhamento individual de Francisco e Livia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Instrumento “Complemento de frases lúdico” com Francisco;
- Interação com Livia e amigas no recreio (Teatro com bonecas);
- Interação com Francisco no recreio (Brinquedos e brincadeiras);
- Participação na atividade “Show de Talentos” em que Livia faria uma apresentação;
- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara.

## 7. OUTUBRO

### **Destaque:**

- Dia 12: E-mail da Professora Clara “empolgada” com a aprendizagem das crianças;

### **DIAS 3, 7, 14, 20, 25, 28 – DAS 07h15 às 10h20 (com eventuais extensões de tempo);**

- Acompanhamento individual de Francisco e Livia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Interação com Francisco e Livia no recreio (Instrumento: “Como eu sinto meu mundo relacional”);
- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara.

## 8. NOVEMBRO

### **Destaque:**

- Participação, interação e acompanhamento da atividade extra classe, proposta pela escola, denominada "Feira das nações e culturas 2016, que ocorreu em uma manhã de sábado (dia 05/11

às 8h30min). Dinâmica conversacional com a mãe de Francisco, com Francisco, e com ambos, seguido de almoço

#### **DIAS 4, 9, 11, 17, 23, 30 – DAS 07h15 às 10h20:**

- Acompanhamento individual de Francisco e Lívia nas atividades e tarefas em sala de aula;
- Interação com Lívia e amigas no recreio (brincadeiras);
- Dinâmica conversacional com participantes em sala de aula e recreio;
- Dinâmica conversacional com Professora Clara;
- Encerramento das atividades da pesquisa deste semestre com participantes.

#### **4.6. Instrumentos**

Em relação aos instrumentos, neste referencial eles não representam qualquer tipo de “coleta despersonalizada”, mas, ao contrário, são utilizados ativamente pelo pesquisador para provocar expressões dos outros no processo dialógico que caracteriza este tipo de pesquisa, não representando, assim, uma fonte estática de dados (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Dessa forma, o tipo de instrumento na pesquisa construtivo-interpretativa, apoiada na Epistemologia Qualitativa, deve ser escolhido no curso do cenário social da pesquisa em relevância ao que está sendo estudado, pois, a qualidade da resposta volta-se, ao contrário da rigidez, à mobilização emocional que ele pode gerar no outro, favorecendo a produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Foram utilizados os seguintes instrumentos durante a pesquisa:

##### **1) Dinâmica conversacional**

Processo dialógico em que é buscada a desenvoltura de momentos em que se prioriza o que é relevante para o outro (GONZÁLEZ REY, 2005a). Tal característica possibilita ultrapassar o caráter enrijecido e hegemônico das “entrevistas”. Destarte, frente à intenção de constituir uma relação em que haja imersão emocional, este delineamento se afasta de determinações apriorísticas, ao visar o alcance de expressões carregadas de produções subjetivas. Diante da possibilidade do estabelecimento de um efetivo sistema conversacional, é possível que o pesquisador tenha mais elementos para produzir teoricamente frente a isso. Ressalta-se que este instrumento foi utilizado durante todos os momentos em que houve interações no curso da pesquisa.

##### **2) Participação no cotidiano da escola: observações e interações**

Diversas e frequentes foram as interações com as crianças nos diferentes espaços na escola. As observações em sala de aula possibilitaram compreender como se dão as relações entre os alunos, entre alunos e professora, bem como a maneira como atuam neste espaço.

As situações que tomaram forma no contexto escolar foram as mais variadas, e foi imprescindível um acompanhamento mais próximo da realidade estudada. Mesmo os momentos de observações, foram perpassados por interações, uma vez que o pesquisador é ativo e também se insere no processo nessa imersão no campo. Nestes momentos, foram realizadas perguntas, interações dialógicas, questionamentos na relação com alunos e professora.

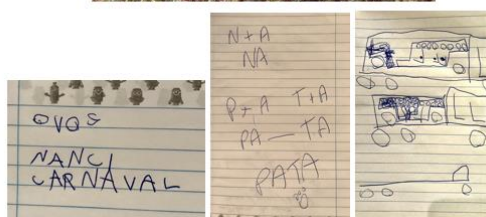
### 3) Acompanhamento individual nas tarefas em sala de aula

Estes momentos foram de extrema relevância para a criação de vínculo afetivo com as crianças, bem como para estabelecer um contato dialógico que foi gerando espaços para novas conversações. Além disso, por meio deste acompanhamento mais próximo, foi possível compreender desdobramentos na realização ativa de diferentes atividades propostas na escola e que se relacionavam com as relações que foram construídas ao longo da pesquisa com as crianças e professora.

### 4) Caderninho “Minions”

Desde o início da minha aproximação à escola, eu sempre portava um caderninho com a capa dos “minions”. Este acabou se tornando o instrumento mais utilizado, sobretudo, porque as crianças participantes me solicitavam ele a todo momento para desenhar, ou para escrever, se manifestando espontaneamente em sala de aula, tendo ainda servido para que eu observasse diversos posicionamentos deles. Por exemplo, quando um deles não queria que eu fosse embora, o que ele fazia era pegar o meu caderninho e esconder debaixo da sua mesa, dizendo que ia guardar para mim. Outras vezes, ter o controle desse caderninho passava a ser um momento importante para despertar na criança protagonismo e confiança, principalmente, quando as outras crianças queriam também escrever nesse caderninho e o participante da pesquisa era quem estava no controle, e se posicionava para que ninguém tirasse dele naquele momento.

Ao todo, utilizei quatro caderninhos em 2016, conforme a foto a seguir e, logo abaixo, seguem alguns exemplos do que as crianças escreviam/desenhavam nas folhas destes cadernos:



## **5) Sessões interativas**

Tratam-se de sessões de atividades realizadas com as crianças, que ocorreram algumas vezes durante o recreio, ou em sala de aula, ou nos momentos de esforço, concretizados no período vespertino.

### **I. Sessões fantoches:**

Foram trabalhados temas que eram parte do cotidiano das crianças envolvidas na pesquisa, como escola, família, amizades, dentre outros. As temáticas provocaram as crianças a querer expressar situações da própria vida de maneira lúdica, além de terem favorecido a emergência do sujeito em alguns momentos, como na disputa por chamar a minha atenção entre os demais colegas, exigindo posicionamentos ativos. Além disso, falar sobre estes temas despertava grande interesse e uma implicação afetiva no momento, pois a criança “brincava” de situações da maneira como ela significa o seu próprio sistema relacional.

### **II. Sessões jogos diversos e brincadeiras:**

Durante o recreio, ou intervalos, ou na execução de atividades lúdicas em sala de aula, busquei momentos em que pudesse disponibilizar alguns brinquedos às crianças, visando compreender as escolhas de cada participante e o que tinham a me dizer sobre isso. Também propus brincadeiras interativas no recreio, como amarelinha, elefantinho amarelo, em que as crianças participantes interagiam em grupos/duplas. Nestes momentos, foi possível observar as interações com os colegas e como isso, posteriormente, poderia se desdobrar na conquista de abertura de espaço em sala de aula, por exemplo.

### **III. Sessões de narração de histórias seguido de desenho:**

Ao ouvir história, a criança pode ser estimulada a questionar, pensar alternativas, trazer fatos da própria vida para o momento da interação, adquirindo especial significado às que compartilham deste momento (MOZZER, 2012). Não só isso, mas esta atividade possibilitou compreender noções das crianças em relação a alguns temas frente às curtas histórias que foram narradas. Por exemplo, em um conto que fala sobre o coelho e a paciência, foi dialogado a respeito do que era a paciência, em que momentos precisávamos dela, etc. Após o diálogo sobre as leituras, solicitei que as crianças fizessem um desenho ou pintura, como preferirem, sobre o que a história significou para elas, e que descrevessem para mim esse significado se quisessem.

## **6) Atividades nos momentos de “esforço”**

Após um convite da professora da turma, passei a acompanhar semanalmente as duas crianças participantes no período vespertino para trabalharmos com elas a leitura e a escrita. Esses momentos foram muito significativos para uma maior aproximação e diálogo, tendo ainda favorecido a criação de um forte vínculo entre nós. Após interagir nesses momentos de aproximação individual, notei que elas tentavam com maior frequência revelar diversos

acontecimentos em seu meio familiar enquanto as acompanhava individualmente nas tarefas em sala de aula. Para muitas de suas expressões, essas crianças me mostravam as “carinhas - *smiles*” disponibilizadas no local para se referirem ao que estavam sentindo. A carinha verde era um sorriso feliz, a amarela “mais ou menos” feliz, e a vermelha triste.

Sendo assim, como um indutor não escrito, pois elas ainda estavam em processo de aprender a escrever, elaborei o seguinte instrumento descrito a seguir, como forma de buscar enriquecer as expressões das crianças, de modo a compreender elementos da subjetividade relacionados ao seu sistema relacional.

➤ **Instrumento: “Complemento de frases lúdico”**

Foi solicitado à criança fazer um desenho a partir das imagens e das frases curtas disponibilizadas. Cada imagem estava em uma folha em branco. Ao término de cada desenho, dialoguei com a criança sobre a escolha do desenho. Por exemplo, se na folha do *Smile* verde “Eu gosto”, ela/ele desenhava um sorvete, eu procurava estender o diálogo acerca de quem a/o leva para tomar sorvete, quem acompanha, o que a/o faz gostar deste momento, dentre diversas possibilidades de interação dialógica que o momento favorecia.

Exemplos de *Smiles* utilizados:

 Eu gosto	 Me faz chorar	 Eu fico triste
 Tenho medo	 Tenho vergonha	 Fico muito feliz
 Eu amo	 Eu odeio	 Acho muito difícil
 É muito legal quando	 Eu adoro brincar com	 Não sei fazer
 Não gosto	 Minha maior dificuldade na escola	 Não posso falar

## 5. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

### 5.1. Breves considerações iniciais

Como exposto no tópico metodológico, a pesquisa científica pela perspectiva da Epistemologia Qualitativa é um processo vivo, cultural e historicamente situado, que viabiliza a produção de inteligibilidade relacionada à criança que se desenvolve subjetivamente – foco deste trabalho.

Algo de suma relevância a ressaltar em relação a esta aproximação, e que favoreceu ainda mais este estudo, é a proposta heurística da inseparabilidade entre prática e pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005), ao ter em conta o caráter dialógico de ambas, podendo vir a tornarem-se facilitadoras de um processo de mobilização subjetiva aos envolvidos na pesquisa, ou seja, promovendo o desenvolvimento subjetivo. Segundo González Rey, isso é o que define a ética desta proposta epistemológica-metodológica.

Assim, a Teoria da Subjetividade e sua respectiva proposta epistemológica e metodológica, possibilita compreender em relação ao tema, elementos do sistema de relações mais próximas da criança, do seu contexto cultural e social, e da sua própria história de vida, a partir do modo como eles emergem nas produções subjetivas na criança, diante dos diferentes momentos em que atua e se relaciona. Nesse sentido, busca-se estudar sentidos subjetivos que foram emergindo no curso da pesquisa, e que possibilitaram compreender a dimensão das relações na configuração subjetiva do desenvolvimento.

Da mesma forma, foi possível estudar como o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos, a partir das relações dialógico-afetivas que foram se concretizando no decorrer da pesquisa, inicialmente com a professora e com a pesquisadora, se desdobraram em posicionamentos ativos nas crianças participantes, que passaram a se implicar nas atividades, fizeram novas amizades, de modo que foram superando diferentes dificuldades, e abrindo cada vez mais espaço em sala de aula.

A movimentação de sentidos subjetivos e a geração de novas configurações subjetivas, favoreceram uma análise da movimentação configuracional da subjetividade humana, possibilitando estudar que elementos marcavam sentidos subjetivos mais dominantes no curso das experiências relacionais com as crianças.

Consequentemente, foram também estudadas as práticas educativas instituídas para com as crianças em sala de aula, e como elas se associam ao processo supracitado, o que poderá complementar ou contribuir com novas reflexões em relação às diferentes dimensões de

desenvolvimento que tomam forma no espaço escolar, possibilitando pensar em abordagens práticas-relacionais que não se limitam ao ensino exclusivo do conteúdo escolar.

Serão apresentados a seguir dois casos: Lívia e Francisco. No momento da pesquisa, ambos frequentavam o 1º ano do ensino fundamental na mesma turma e, mais ao final da construção destes casos, estavam iniciando o 2º ano. Os detalhes e a desenvoltura da “lógica” da construção de cada caso é explicado em cada seção específica, a partir de uma discussão teórica que visou abranger a relação entre os objetivos deste trabalho e os casos estudados.

## 5.2. O caso Lívia

Antes de iniciar este caso, é importante apresentar os nomes fictícios e a quem eles se referem:

- Lívia: Participante, criança de 7 anos de idade e aluna de Clara, 1º ano.
- Clara: Professora da turma do 1º ano.
- Tatá: sua melhor amiga na escola (mesma turma que Lívia).
- Francisco: o segundo caso que é apresentado neste trabalho, da mesma turma que Lívia.

Além disso, opta-se por denominar de “momentos/encontros de esforço”, ao invés de “encontros de reforço” – que acontecem fora do horário da aula, que geralmente têm como objetivo de reforçar o conteúdo já dado em sala de aula. Tal escolha refere-se à possibilidade de novas compreensões acerca destes momentos, não tanto como um momento que tem como objetivo “reforçar o conteúdo para quem não aprendeu em sala de aula”, mas no sentido de ser um momento que favorece um “esforço” por parte da criança para que ela possa avançar em novas relações com a própria aprendizagem.

### 5.2.1. Processos educativos para além das fronteiras do conteúdo: colocando em pauta educação, desenvolvimento subjetivo e sistema de relações

A partir da análise e construção desse caso, busca-se estudar a emergência de sentidos subjetivos no contexto escolar, especificamente em sala de aula, procurando abarcar as relações mais próximas de uma criança que estava quase sempre isolada e muito calada em sala de aula. Unido ao seu constante posicionamento retraído e tímido, a criança apresentava dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Lívia completou sete anos no mês de setembro de 2016. Nascida em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, é filha única de um jovem casal. Aparentemente uma criança saudável, apesar

de demonstrar certo apego incomum aos pais e estar com dificuldades na escrita e leitura, ela despertava a curiosidade da professora da turma, Clara, que comentou comigo bem no início da minha aproximação ao campo:

Não sei o que a Lívia fica pensando. Ela não tem aquele brilho no olhar, parece sempre desmotivada. **Está com dificuldade de aprender, mas não tem nenhum diagnóstico, ela não tem nada!** Ela é muito tímida e apegada aos pais. Todos os dias os pais ficam se despedindo dela por muito tempo quando a deixam na escola. Algumas vezes ela chora, os pais choram.

Inicialmente, a partir deste trecho de fala, é possível construir um **indicador relacionado à força que a ideia de patologia tem exercido hoje no espaço escolar**, o que leva a professora a pensar que, se a criança não tem diagnóstico, ela não deveria ter um problema. As expressões da professora em relação a Lívia partiam do óbvio, alcançando superficialmente alguns comportamentos e dificuldades da criança em sala de aula, e estendia-se, no máximo, até a relação que ela presenciava e observava diariamente com os pais na entrada/saída da escola, ou em momentos de atividades familiares na escola.

No início da minha aproximação à escola, eu havia notado Lívia apenas algumas vezes. Sabendo do meu interesse em pesquisar o desenvolvimento em crianças, durante uma conversa que tivemos em sala de aula, Clara disse que Lívia seria um caso interessante a ser estudado, principalmente porque ela está com dificuldade de aprender a ler e a escrever, mas que Lívia, nas palavras dela, “*não tem nenhuma limitação psicológica e biológica, segundo os médicos, e não tem laudo*”.

Nesse último trecho de fala, é possível formular novamente um indicador dessa representação tão forte em Clara, relacionado a um processo subjetivo recorrente nas expressões dela, de que a criança com dificuldades necessariamente apresentará patologias. Pode-se pensar como, nas concepções da professora, essa busca por encontrar e confirmar um problema patológico parecia ser a única solução que faria Lívia apresentar melhoras na escola.

Nesse sentido, é interessante notar como, por várias vezes, nos relatos da professora, ela assume a patologia como eixo central nas atribuições às dificuldades da criança, principalmente em relação à aprendizagem do conteúdo, o que poderia se relacionar com aspectos **da configuração subjetiva social da escola**, que, por sua vez, adquire formas singulares de expressão como compreendido nos trechos de informação de Clara, por exemplo. Da mesma forma podemos pensar que, ao produzir sentidos subjetivos hegemônicos associados à subjetividade social da escola, Clara parecia não conseguir refletir além a respeito das dificuldades de Lívia.

Ou seja, mesmo tendo conhecimento de algumas das questões da vida da criança, a predominância da subjetividade social nas produções da professora a impedia de abarcar a



processualidade das experiências da vida de Livia, e a complexa organização simbólica-emocional dos diferentes elementos que constituem os espaços sociais das suas experiências, e que não estão dissociados de seu desenvolvimento subjetivo e intelectual no espaço escolar. E, nesse sentido, foi possível notar que a relação entre Livia e a professora era marcada por uma concepção inflexível, por um olhar restrito, repetitivo e pouco reflexivo de Clara, resultando em diversas tentativas fracassadas de intervenção pedagógica, voltadas ao ensino e aprendizagem do conteúdo.

É a partir desses pontos se que desenvolve parte das reflexões teóricas adiantes, pois, é justamente em relação a esses processos que a Teoria da Subjetividade expressa seu valor heurístico em contraposição a essa tendência a associar problemas das crianças com patologias, por exemplo, voltando o olhar para a possibilidade da criança que se desenvolve subjetivamente – dimensão que a patologia não compreende, por estar além do psíquico.

Considerando as expressões iniciais de Clara, os olhares distantes de Livia, suas dificuldades de socialização e integração em sala de aula, bem como seu desinteresse em relação a minha presença, eu passei a me interessar por ela, e a querer melhor conhece-la. Foi assim que eu então comecei a observar Livia com maior frequência, bem como tentava me aproximar e interagir mais com ela, tanto em sala de aula, como nos momentos de atividade externa e no recreio.

No início, ela ficava me olhando apenas algumas vezes enquanto eu estava distante dela, quando eu me aproximava, ela nunca falava nada, e, **tampouco ela vinha me abraçar ou tentar qualquer contato comigo como a grande maioria das crianças fazia em sala de aula**, curiosos para me conhecer e saber se eu voltaria mais vezes.

Somado a isso, nos primeiros dois meses, algo que me chamava muito a atenção em Livia é que ela quase não sorria, sempre copiava o que estava no quadro calada, e quando pediam para ela dizer qualquer coisa, parecia ter **medo de errar**, o que me fazia suspeitar de uma forte **insegurança frente a ausência de um posicionamento ativo em sala de aula**. Sua voz, com frequência, e caso saísse, era fraca, trêmula e quase sem som.

A partir destes posicionamentos iniciais de Livia, que denotam seu retraimento em relação ao social, pode ser levantado um **indicador sobre timidez, dificuldades de socialização, ou possível isolamento na escola**, algo que corrobora também com uma de suas respostas ao complemento de frases: *“Tenho vergonha: de falar com as pessoas”*, o que, por sua vez, pode estar **expressando também retraimento por falta de integração na turma – hipótese que requer mais indicadores que venham a convergir nesse mesmo sentido**.

Um aspecto interessante a ressaltar é que, no início daquele semestre, Livia havia feito uma plástica na orelha, que antes era de “abano”. Ela sempre usava uma faixa na cabeça -

procedimento pós-cirúrgico para segurar as orelhas por um tempo e fixa-las para trás. Nesse sentido, outra possibilidade que emergia em minhas reflexões é que ela poderia ter sofrido muito antes disso pela sua aparência física, **o que pode ter sido outra fonte de sentidos subjetivos associados a seu comportamento tímido e retraído.**

Algo que foi essencial à esta pesquisa, e que me permitiu mergulhar ainda mais no campo e a construir relações permeadas pela confiança, afetividade e amizade, vindo a tornar essa aproximação também um processo de desenvolvimento aos participantes – pois, como colocado, prática e pesquisa caminham lado a lado por esta perspectiva epistemológica e metodológica (GONZÁLEZ REY, 2005a), foi a confiança que a professora passou a ter em mim, de modo a compartilhar aquilo que ela pensava em relação às crianças e a contar comigo para eventuais diálogos, questionamentos/esclarecimentos.

Esses diálogos, que passaram a ser frequentes entre nós, me permitiram também expressar minha opinião no que se refere aos seus posicionamentos em sala de aula, ou então, outras vezes, a complementar suas falas, de modo que eu buscava provocar reflexões alternativas frente aquilo que ela me relatava, por exemplo, esclarecendo que **existem diferentes dificuldades que não se associam, de maneira alguma, às patologias.**

Essa aproximação com a professora, que foi se fortalecendo por meio do diálogo, se desdobrou para além do contato presencial na escola, acontecendo também por meio de trocas de e-mails e mensagens, além de ter resultado em **um convite que partiu dela**, e que seria o ponto de partida para esta pesquisa. Clara propôs que passássemos, juntas, a realizar encontros de reforço, que se opta chamar de “esforço”, no período da tarde para as duas crianças: Lívia e Francisco (o segundo caso apresentado nesta pesquisa).

Algo muito interessante e que também foi **uma iniciativa da professora, foi a sua postura em perguntar à criança sobre o tema que ela mais gostaria de estudar** o alfabeto e a leitura nos encontros. Lívia escolheu estudar as plantas, pois queria conhecer mais sobre elas. A opção por um elemento da natureza despertou minha curiosidade. Ela poderia ter escolhido princesas, temáticas de desenhos animados, ou algum aspecto/situação relacionado à família, caso ela realmente fosse tão apegada aos pais como parecia, o que já não corrobora com tal suspeita.

Assim, passou-se a realizar os referidos encontros de “esforço”, que tinham como foco a escrita/leitura, no período da tarde, às quintas-feiras, e com a duração de 1h30 para cada criança. Por algumas semanas, participamos ativamente destes momentos, que surgiram como uma oportunidade única de poder me aproximar mais de Lívia, explorar diversos temas, e de buscar dialogar com a professora a respeito do que eu compreendia acerca, não só do que eu pensava daqueles momentos, mas também de minhas observações/interações em sala de aula.

Para isso, sempre ao final do encontro, Clara reservava alguns minutos para conversarmos. Iniciava-se o **cenário social da pesquisa** (GONZÁLEZ REY, 2005).

No primeiro dia, Livia chegou toda tímida, ao abrir a boca para tentar pronunciar uma letra ou repetir uma palavra, sua voz, se saía, era trêmula. Além disso, ela sequer trocava olhares comigo. Permanecemos os primeiros 20 minutos mostrando os livros ilustrados com figuras de plantas para ela, conversando um pouco sobre a vida dela, lendo em voz alta o nome das flores e apontando no livro aquilo que líamos.

Como o tema escolhido era plantas, foi elaborado com Livia um “diário do pé de feijão” que ela mesma plantaria durante o encontro. Inicialmente, a professora escreveu uma lista do passo-a-passo para criar o pé de feijão. Enquanto escrevia, ia mostrando à Livia como liam-se e juntavam-se aquelas letras. Ao término, foram separados os materiais para a parte prática, em que ela produziria o seu próprio pé de feijão. Ao finalizar, foi entregue para Livia uma folha em branco e solicitado que ela desenhasse o que foi praticado.

Por opção própria, Livia escreveu: **DIÁRIO DE FEIJÃO, 1º DIA**. Logo abaixo, ela desenhou como havia ficado a sua planta:



Outra iniciativa de Clara que resultou de extrema relevância a esse momento, foi ressaltar algo que Livia fazia muito bem, expresso na seguinte fala, pronunciada em voz alta no primeiro encontro:

Sabia Andressa que a Livia sabe desenhar e colorir muito bem? Eu e a sala toda somos encantados com os desenhos dela.

Desde então, sua vocação e talento para desenhar e colorir passou a ser extremamente valorizada, tendo ainda sido o ponto de partida para iniciarmos as atividades. Faz-se pertinente uma reflexão neste momento: sempre se pode encontrar um aspecto da criança para valorizar e, a partir dele, desenvolver outras dimensões que ela tenha mais dificuldade.

Assim, foi encontrado um caminho mais simples do que se imaginava para trabalhar a escrita e a leitura com Lívia, e que havia partido daquilo que ela mais sabia fazer (desenho), e do tema que mais a interessava (plantas). Com esse instrumento, uniu-se prática, valorização do que a criança mais sabia fazer, abertura para ela se posicionar, um projeto que partiria de sua própria construção e que ela cuidaria na escola, de modo que a atividade da escrita e da leitura apenas completava aquele conhecimento prático. Assim, unindo o gosto pelas plantas, o talento ao desenho, e a nossa atenção sem autoridade e com amizade, Lívia passava, aos poucos, a sorrir com o olhar e a se interessar pelo momento de “esforço”.

Esse sorriso que começava a ser perceptível nas expressões de Lívia é um elemento em relação ao qual é possível construir um indicador **relacionado ao começo de uma relação, de interesse e de socialização**. Ou seja, inicia-se o surgimento de interesse por parte de Lívia e, simultaneamente, ela vai se socializando comigo, o que pode sugerir que **a minha figura começava a se configurar no espaço relacional com ela**.

Algo interessante é que Lívia não sabia o que era diário, ou qual a sua finalidade. Assim, foi explicado que um diário servia para colocar no papel em forma de desenho ou escrita, aquilo que se via e sentia em um ou vários momentos durante um dia, ou em uma semana, acerca das coisas que se experimenta. Por exemplo, se brincou o dia todo, coloca-se lá que está feliz porque brincou, ou, se está triste porque brigou com a amiga ou a mãe, e pode desenhar um coração triste e escrever dentro dele o seu nome. Portanto, era um caderno em que se podia desenhar ou escrever as coisas do dia, o que sentiu em relação a elas, e se estivesse triste ou feliz, que compartilhasse com o diário.

Eu observei que ela havia gostado da ideia, ela soltou um leve sorriso espontâneo. Foi assim que a ideia do diário (Diário do feijão) acabou sendo essencial para a desenvoltura de um dos instrumentos que utilizamos, “o complemento de frases lúdico”, que viria posteriormente a ser fonte importante de complemento de informações no curso da pesquisa – algo que será explorado mais adiante.

Interessante ressaltar alguns aspectos de extrema importância à Lívia nestes encontros. Primeiramente, a relação harmônica entre ela e a professora, que ali não se posicionava como superior ou como alguém que ensina com autoridade. Naquela mesa redonda, Lívia estava em uma posição horizontalizada, e não verticalizada. Essa relação passou então a ser favorecida por novos elementos, uma vez pautada por outros parâmetros que não aqueles da sala de aula.

Em segundo lugar, este momento de “esforço” servia também para dialogar sobre sua vida em família. Da mesma forma, favorecia um maior conhecimento das coisas que Lívia mais gostava, por exemplo, se víamos uma flor laranja que ela aprenderia o nome, eu lhe perguntava: “*E qual é a sua cor favorita Lívia?*”, ela disse: “*Rosa*”; a flor que ela mais gosta é girassol, e

ela tem em casa, seu filme favorito é Frozen, disse que gosta mais de flores do que de árvores, por conta do cheiro e da variedade de cores.

Nesse sentido, eu buscava trazer outros elementos da vida de Lívia para aquilo que estávamos discutindo, procurando estabelecer um diálogo sobre aspectos de sua vida de forma geral, de modo que eu buscava transitar entre o tema do encontro e suas experiências cotidianas, visando compreender como ela se sentia em relação elas.

Outra questão interessante, que também se deu nesses momentos, foi que a professora passou, a partir da minha presença, a comentar todas as coisas que ela sabia sobre a criança relacionado a sua vida e experiências, bem como a ressaltar as qualidades de Lívia, como fez em relação ao desenho. O interesse da professora em conhecer mais a criança me chamou a atenção. Segundo me comentou, ela sempre procura conversar com os pais dos alunos, participa do encontro pedagógico no início do ano (em que estão presentes somente os pais, ela e a pedagoga), e busca conhecer as tramas de vida que acompanham as crianças que diariamente ela lida. Eu aproveitei o momento para ressaltar que esse posicionamento dela era muito importante, pois poderia trazer-lhe maior compreensão e entendimento da história de vida de Lívia.

Assim, a partir destes diálogos com Clara, somado às reflexões e esclarecimentos que eu buscava articular às suas falas como já colocado, por exemplo, que existem diferentes dificuldades que não se articulam às patologias, passei a notar a disposição de Clara em ensinar Lívia e Francisco. Nesse sentido, seus posicionamentos ativos passaram a ser frequentes, tais como: o estabelecimento dos encontros e o convite para que eu participasse, a escolha do tema dos encontros pela criança, sua opção por ressaltar algo que Lívia fazia muito bem e sem dificuldades naqueles momentos.

Mesmo constantemente falando “não sei” como resposta, ao final do primeiro encontro de esforço, esta expressão já tinha um outro tom na voz de Lívia, e mais palavras iam emergindo na medida em que ela se sentia mais confortável com a nossa presença. Além do mais, Lívia parecia ter se divertido durante um momento educativo, bem como havia aprendido algumas letras. Isso leva a tecer um **indicador de como o fato de sentir acolhida no vínculo comigo e com Clara, e ter desenvolvido interesse pela forma que trabalhávamos com ela, começava a dar resultados.**

Do mesmo modo, Clara passava, gradualmente, a tomar as rédeas daquela situação que antes ela repetidamente me relatava no início – relacionada a seu questionamento sobre a ausência de diagnóstico, de modo que ela foi assumindo as dificuldades dos alunos para si, e não mais aguardava uma solução por meio da existência de um laudo.

Conseqüentemente, em nossos encontros, e que se revelava também em seus posicionamentos frente à aprendizagem de Lívia, Clara não apenas não mais falava de patologias ou de problemas de comportamento, como também passou a notar e a levar em conta, acima de tudo, o interesse das crianças em aprenderem, que emergia como desdobramento das suas propostas – algo que passou a motivá-la ainda mais.

Tudo isso se faz presente no seguinte e-mail que Clara me escreveu, após os dois primeiros encontros:

Andressa, somos parceiras!  
 Você tem que ver a satisfação dos meninos porque estão aprendendo.  
 A mãe do Francisco disse que ele passou a noite ensinando aos pais tudo que lembrava dos carros e que adorou a “aula”.  
 A Lívia ficou encantada hoje com os feijões que brotaram.  
 Abraços de Clara.

É possível construir a partir destes posicionamentos supracitados de Clara, que passaram a ser frequentes com a minha presença, **um indicador que ela passou a acreditar que seria capaz de se posicionar frente às dificuldades das duas crianças, produzindo sentidos subjetivos associados à segurança, à crença em si mesma e na sua capacidade de ensinar.** Tais ocorrências foram prevalecendo e configurando-se nos diferentes momentos em que interagíamos.

Nesse mesmo sentido, é possível levantar **um indicador de que esses novos sentidos subjetivos alternativos à hegemônica subjetividade social da escola emergiam a partir da relação que estabelecemos.** Mediante os diálogos que tecíamos, Clara passava a produzir sentidos subjetivos que se expressaram em novas crenças em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças.

É interessante a reflexão a respeito da nova trama social que passou a ser gerada na sala de aula a partir desses posicionamentos de Clara, em que ela começou a ser cada vez mais espontânea e, na medida em que esse espaço social foi sendo gerado e enriquecido mediante o avanço de suas experiências, ele passou a ser fundamental também para gerar novos posicionamentos por parte das crianças.

Deste modo, a emergência de novos sentidos subjetivos em relação a sua atuação enquanto educadora, e não tanto mais como instrutora, a partir dos vários indicadores até aqui tecidos, possibilita tecer a hipótese de que **Clara passava por momentos de desenvolvimento subjetivo** a partir das diferentes interações práticas e dialógicas que tivemos, e que foi favorecendo a desenvoltura de uma configuração subjetiva do seu desenvolvimento profissional, geradora de recursos subjetivos em relação a sua atuação como professora-educadora.

Por tudo isso, algo de extrema importância que estes encontros proporcionaram foi um diálogo livre de cobranças ou de temáticas apenas relacionadas ao conteúdo escolar – que Livia apresentava dificuldades em desenvolver. De tal modo, foi possível compreender que a relação entre Clara e Livia **passava por um novo momento educativo: a configuração subjetiva da relação entre ambas parecia iniciar uma movimentação de sentidos subjetivos favoráveis à emergência do afeto e, assim, passava a ser uma possível fonte de desenvolvimento subjetivo.**

Do mesmo modo, Livia, por sua vez, produzia novos sentidos subjetivos em relação à Clara, algo que foi se concretizando e estendendo para diferentes momentos de interações na escola, com colegas, com a própria aprendizagem em sala de aula e também comigo.

Livia, escutava atentamente as expressões de Clara a seu respeito. Além disso, durante estes encontros, foi-se estabelecendo de maneira mais recorrente diálogos entre elas, como exemplificado nos seguintes trechos:

**Certa vez no encontro:**

Professora: “A Livia também tem um gatinho, que ela cuida muito bem, a mãe já me contou. Livia aonde seu gatinho fica em casa?”

Livia, com um sorriso no olhar, respondeu: “É uma gata, o nome dela é X. Ela mora no banheiro”.

Professora: “E como você cuida dela?”

Livia: “Eu dou ração, água, e muita coisa para ela”.

**Outro momento, em sala de aula:**

Professora Clara, no momento da roda da entrada: “Livia, conte aos colegas sobre o seu pé de feijão”.

Livia: “Eu coloquei as sementes, algodão, água, e nasceu, vejam!”.

Clara: “Veja, gente! A Livia plantou o pé de feijão dela, agora ela levará para casa para cuidar todos os dias”.

Essa nova relação dialógica-afetiva que tomava lugar entre ambas foi, assim, se estabelecendo gradualmente. Em um primeiro momento, se dava mais nos encontros, mas depois foi se expandindo para outros momentos, inclusive em sala de aula – quando Clara a incentivava a relatar aos colegas o que havíamos elaborado em conjunto nos encontros, como expresso no segundo trecho de fala acima, por exemplo. Livia passou, portanto, **a ter um espaço incentivado pela professora para se posicionar em sala de aula, dando abertura para que ela interagisse mais.** Tudo isso foi sendo gerador de uma importante trama social na sala de aula.

Somado a isso, nos demais encontros de esforço, procurávamos apresentar novamente algumas letras/palavras que ela já sabia, de modo que ela teria oportunidade de se expor sem medo de errar. Por exemplo, brincávamos novamente com o jogo da memória (também construído para este momento com o tema das flores), retomando as palavras que havíamos

aprendido. Eu notava que isso fazia ela ficar mais descontraída e confiante, porque agora já tinha certo domínio das letras que havíamos estudado juntas na semana anterior. Temos aqui um **indicador da importância do domínio da tarefa para sua participação**.

Algo a ser discutido a partir deste trecho anterior é o sentimento de incapacidade, de menos valia, experimentado por crianças que estão com dificuldades de aprendizagem e que, muitas vezes, não conseguem acompanhar o ritmo da turma, pois o **sentimento de vergonha** é frequente nesta etapa da vida quando eles **se sentem inferiores a seus colegas**. E, nesse sentido, por vezes, eu notava que Lívia fazia grande esforço para tentar ler, ou lembrar uma ou outra letra, mas ao não acreditar previamente que conseguiria, logo dizia “não sei”.

Podemos pensar, assim, que **sentidos subjetivos que emergiam na escola associados ao medo, insegurança, inferioridade, pareciam estar ofuscando suas possibilidades de desenvolvimento em sala de aula**. Tal hipótese revela-se em diferentes indicadores dessa construção tecidos até aqui, o que terminava favorecendo o seu isolamento em sala de aula, como observado nos primeiros meses na escola. A partir do conjunto de questões expostas, somado a essa hipótese, fui me perguntando e refletindo no decorrer dos primeiros meses da pesquisa: que dinâmicas a serem delineadas poderiam ser facilitadoras de novos sentidos subjetivos à Lívia, e que poderiam configurar-se de maneira a promover o seu desenvolvimento subjetivo naquele espaço?

Foi assim que, unindo essa pergunta à hipótese levantada anteriormente, em relação à possibilidade de seu retraimento ser por falta de integração na turma, pensei na importância de focar no espaço da sala de aula como espaço social e de desenvolvimento subjetivo. E, para que isso fosse possível, além do trabalho com Clara, que já estava bem consolidado, eu também precisaria me aproximar, ainda mais, de Lívia em sala de aula.

Assim, atenta aos indicadores que denotavam certo despertar do interesse dela em olhar para mim e tentar uma aproximação na escola, uma manhã, ao observar que ela trocava olhares comigo, eu me aproximei, dei-lhe um abraço e disse: *“Oi, Lívia! Como é bom ver você dois dias seguidos!”* Geralmente, quando eu dizia oi, ela desviava o olhar. Mas, nesse dia, notei um pequeno progresso. Ela olhou nos meus olhos e me abraçou soltando um leve sorriso.

Além do mais, unido aos momentos de esforço, passei a sentar-me bem ao lado de Lívia e Francisco (o segundo caso). Isso porque, como eles eram colocados nas primeiras fileiras por conta de suas dificuldades (algo que mudaria posteriormente), eu tive essa oportunidade de ir trabalhando com ambos ao mesmo tempo. Nesse sentido, eu aproveitava para apoiá-los, por exemplo, a acompanhar o que a professora ia lendo apontando simultaneamente as palavras no livro. Outras vezes, eu lia as letras com eles e logo após, perguntava outros nomes com aquelas letras.



Sempre muito implicados naqueles momentos em que interagíamos em sala de aula, principalmente nos momentos da leitura e da escrita, observei que a criação de vínculo entre nós se estabelecia, pois, Lívia passou a contar comigo e, como eu estava bem próxima dela, podia ver e escutar com maior propriedade quais eram suas dificuldades, de modo que, ao mesmo tempo, eu buscava provocar sua fala.

Por exemplo, enquanto Clara discorria acerca dos objetos proibidos para crianças em casa, Lívia me olhou e disse: *“Eu uso faca algumas vezes”*. Ou então, enquanto falávamos de comida, Lívia expressava que gostava de doce, mas que *“não dá para comer todos os dias, é doce”*. Se algum momento estávamos sem atividades, pois já havíamos terminado, e o tema era brincar, eu perguntava: *“Lívia, o que você mais gosta de brincar?”*, ela respondeu: *“Eu acho que eu adoro brincar de skate, em cima dele”*.

Toda oportunidade que eu tinha de dialogar com ela, provocando-a a se expressar ainda mais, ou incentivando-a a acreditar em si, eu aproveitava. Nesse sentido, ao responde-la sobre seu gosto por skate, falei: *“Ah, olha só, que bacana Lívia! Sabia que eu tenho medo de andar de skate, de cair e de machucar? Você é muito corajosa, muito bem. Temos que ter coragem para enfrentar aquilo que temos medo, pois só assim o medo vai deixando de existir”*. Naquele momento, ela me olhou séria, com um olhar de quem passava cada vez mais a sentir-se segura de suas escolhas, daquilo que ela é, da sua força.

Ou seja, eu fui percebendo que Lívia passava a sentir-se especial e acreditada, a ponto de ao abrir a boca, sua voz fraca ia se fortalecendo, e de expressar-se com maior frequência espontaneamente aquilo que pensava. Certa vez, em sala de aula, enquanto eu a auxiliava com a leitura do alfabeto, ao contrário de apenas seguir com o olhar, como geralmente ela fazia, ao passar pela letra L ela disse: *“Eu tenho uma tia que se chama Luana”*. Eu então comentei: *“Que interessante Lívia, L de Lívia, e L de Luana. Essa letra não esqueceremos mais!”*

Nessas ocasiões, considerando as expressões que partiam de Lívia no momento de aprender, era interessante perceber como todas as esferas relacionais de sua vida estavam articuladas às suas produções subjetivas no espaço da sala de aula, principalmente nestas oportunidades que tínhamos de aprofundar na compreensão da junção das letras do alfabeto, a partir de algo significativo em seu sistema de relações mais próximas.

Nesse mesmo sentido, tendo em conta essas diversas expressões que foram sendo construídas a partir da nossa relação, foi interessante notar como Lívia saiu do *“não sei”* – expressão recorrente em nossas conversas iniciais como colocado anteriormente, para a construção de frases completas, bem estruturadas, apesar de curtas, de modo que fui observando que ela gostava, e muito, de conversar. Algo significativo a ser refletido é como o *“não sei”* de Lívia era um recurso para evitar um esforço que gerava sentidos subjetivos que a constrange,

porque como ela tinha insegurança, ela não sabia se ia conseguir, de modo que ela preferia dizer “não sei” e evitar essa trama.

Esse desenvolvimento que foi tomando forma, compreendido pelo modo como ela passou a estruturar mais suas falas, possibilita a construção de um **indicador de que novos sentidos subjetivos associados a segurança em si mesma estavam se consolidando em uma configuração subjetiva do desenvolvimento, que foi emergindo frente as relações que iam se concretizando na escola.**

Deste modo, eu sentia aqueles momentos como um indicador da possível emergência de novos sentidos subjetivos associados à nossa relação. Em outras palavras, a minha relação com ela ia, aos poucos, se convertendo num espaço de desenvolvimento para Lívia, no qual novos sentidos subjetivos foram emergindo, facilitando a sua comunicação, primeiro comigo, e que depois viria a tomar novas formas no espaço da sala de aula. Assim, é possível pensarmos que a minha presença passou a ser geradora de processos de subjetivação em sala de aula.

Associado a isso, ela foi abrindo um espaço de socialização na escola, observado pelas amizades que ela foi estabelecendo com outras duas crianças em sala de aula. Uma delas, sua melhor amiga, chamaremos de Tatá. Tatá é extremamente ativa em sala de aula, curiosa, implicada e interessada em aprender, consegue ler e escrever perfeitamente, inclusive em letra cursiva. Lívia e Tatá passaram cada vez mais a criar um laço forte. Em sala de aula, como Tatá se socializa bastante, ela vinha sempre conversar comigo. Certo dia, pediu para desenhar no meu caderno que sempre levo comigo. Neste dia, fez este desenho:



Passei a observar que Lívia sorria com mais frequência frente a essa abertura de espaço que foi se concretizando processualmente. Além do mais, ao notar que essa amizade poderia ser de crescimento a Lívia, por algum tempo Clara colocou elas lado a lado em sala de aula – uma iniciativa que foi de extrema importância ao desenvolvimento subjetivo de Lívia que estava em curso. Elas conversavam bastante e Lívia parecia adorar quando Tatá tentava ensiná-la as palavras, a escrita e a leitura, e riam bastante. Tatá inclusive levou uma letra de música para ensinar a Lívia a ler, e elas ficavam, às vezes todo o recreio, tentando memorizá-la.

Essa amizade agregou de maneira impactante o desenvolvimento de Livia na escola, que ia se mostrando mais sociável. Desde o momento que Livia havia sorrido para mim, no dia seguinte ao segundo encontro de esforço, eu passei a observar que podia escutar melhor sua voz, e o mais interessante de tudo: ela passou a falar mais comigo em momentos que eu não a chamava, partindo dela a aproximação.

É interessante refletirmos como a emergência do outro, nesse caso, de Tatá, na vida de Livia, culmina na consolidação do espaço social na escola, no entanto, sem o vínculo estabelecido comigo e com a professora, é provável que este contato entre elas não tivesse acontecido. Nesse sentido, podemos pensar ainda como a aproximação e fortalecimento de uma amizade entre Livia e Tatá é parte do **caminho de socialização que foi sendo desenvolvido no curso da pesquisa a partir de minha aproximação e das atividades que desenvolvemos nos três primeiros meses de 2016 na escola**, reforçando a ideia de que prática e pesquisa caminham juntas. A minha percepção, naquele momento, era de que Tatá poderia chegar, inclusive, a ser uma relação muito importante para Livia superar os seus problemas de leitura – algo que foi se concretizando.

Além de pronunciar frases longas, sua voz não sai mais trêmula, de modo que passei a observar que ela estava começando a sentir-se mais segura. Nesse sentido, podemos compreender, em consonância com outros indicadores, que as mudanças que foram emergindo no que se refere ao seu estilo de comunicação, permite formular **um indicador de seu desenvolvimento subjetivo que foi tomando forma no curso da pesquisa**.

Outro aspecto que também me fez pensar sobre essa aproximação entre eu e Livia que foi se estabelecendo cada vez mais, relaciona-se ao fato de que as amigas dela queriam sempre brincar e falar comigo, só que, diferentemente das reações ciumentas de Livia (como relatado por seus pais), ela não tinha qualquer ciúme das amigas dela em relação a mim, pelo contrário, de maneira alegre e sorrindo, ela se juntava a nós e isso passou a ser recorrente, por exemplo, na hora do recreio.

Esse posicionamento de Livia se constitui **outro indicador do seu desenvolvimento**, de modo que é possível tecer ainda, a partir do fato de Livia não ter ciúmes de brincarmos entre as amigas, **um indicador da segurança que Livia começa a sentir em seus relacionamentos**.

Um dia que me marcou demasiadamente e que corrobora com as demais compreensões acima foi uma vez que, durante o horário do recreio, Livia correu para sentar-se ao meu lado com suas amigas e pediram para que eu brincasse com elas. Elaborei um instrumento naquele mesmo momento, utilizando-me dos brinquedos que elas trouxeram para o “dia do brinquedo” na escola. Fizemos uma “sessão de teatro” com as bonecas. Eu era o príncipe, que se casaria com uma delas. Livia sorria e se divertia bastante, e queria, pela primeira vez, **disputar a minha**

**atenção com as amigas**, lutando para que o príncipe escolhesse a boneca que era ela. Neste momento, vi a emergência de um protagonismo que até então não havia notado nela. Ao ir embora nesse dia, olhei nos olhos dela e disse: *“Até a próxima, Livia!”* Ela sorriu e me deu um abraço bem apertado.

O fato de Livia ter se posicionado para “disputar a minha atenção”, permite construir um **indicador de que ela começava a desenvolver a sua capacidade de competição e luta pelo espaço social**. Ademais, o surgimento espontâneo desse modo ativo de se posicionar que se deu naquele momento, unido à sua luta por conquistar a minha atenção, por ter seu espaço e querer atuar nele, são aspectos que em sua conjuntura possibilitam levantar um indicador do **desenvolvimento de Livia que estava em curso**.

Algo que foi ainda mais importante à nossa aproximação, e que se soma a tudo que foi exposto até aqui, foi a ideia de elaborar um “diário” como instrumento, para conhecer melhor como ela se sentia. Sabendo que seu filme favorito é Frozen, e que ela havia se interessado pela ideia de “diário”, certa vez, antes de eu ir embora no dia do seu aniversário, a presenteei com um caderninho que tinha a capa dos personagens do filme, e que viria a ser um importante instrumento que chamamos na parte metodológica de “Complemento de frases lúdico”.

Nele, eu havia colado as “carinhas” que seriam o complemento de frases, em várias folhas, de modo que ela tinha a opção de escrever ou de desenhar nas folhas com as carinhas, ou sem as carinhas.



Capa do caderninho

 <p>“Eu gosto”</p>	 <p>“Tenho vergonha quando”</p>
 <p>“Não gosto”</p>	 <p>“Minha maior dificuldade na escola”</p>

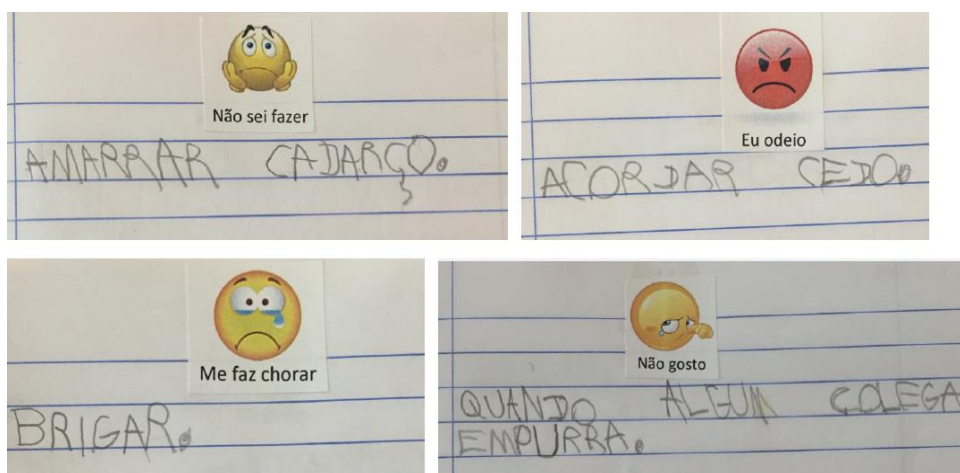
Exemplos do que continha colado na margem superior em algumas folhas  
(não se repetiam)

Ao entregar à Livia o seu mais novo diário, disse-lhe:

Minha querida amiga Livia, este caderninho representa um laço de nossa amizade. Como nos momentos de esforço que fizemos o diário do pé de feijão, em que te explicamos para que servia um diário, este é o seu novo diário. Nele você poderá colocar tudo o que pensa e sente nos diferentes momentos, e pode ser em forma de desenho ou escrita. O importante é compartilhar com ele seus segredos e contar para ele tudo o que você quiser. Se você quiser compartilhar o que você colocar nele comigo, eu vou adorar.

Para a minha surpresa, na semana seguinte, ela me entregou o caderno com todas as folhas que continham as “carinhas” preenchidas com algumas palavras/frases inteiras. Ao se aproximar de mim para entregar o caderno, senti que ela queria compartilhar algo que era de seu mundo subjetivo comigo. Foi muito interessante este momento, porque esse posicionamento de me entregar o caderno partiu dela. Em nenhum momento eu lhe havia solicitado.

Eu fotografei tudo o que ela escreveu abaixo dos “Smiles”, e compartilho algumas das respostas com a letra dela, e mais adiante, a lista de tudo o que ela escreveu logo abaixo de cada “smiles”:



**Eu gosto:** de matemática.

**Tenho vergonha:** de falar com as pessoas.

**Não sei fazer:** amarrar cadarço.

**Eu odeio:** acordar cedo.

**Me faz chorar:** brigar.

**Não gosto:** quando algum colega empurra.

**Eu amo:** minha família.

**Eu adoro brincar com:** as amigas.

**Tenho medo:** de escuro.

**Fico muito feliz:** quando brinco com minhas amigas.

**Acho muito difícil:** andar de bicicleta sem rodinhas.

**Minha maior dificuldade na escola:** é ler.

**Não posso falar:** segredos.

**Eu fico triste:** quando a mamãe briga.

**É muito legal quando:** eu brinco.

Diversos indicadores que corroboram com outros levantados anteriormente podem ser construídos a partir deste conjunto de frases:

- Gostar de matemática, ou seja, de números, e não de letras – reafirma sua dificuldade com as letras – o alfabeto;
- O que também se relaciona, de certa forma, a escolher a leitura como sua maior dificuldade na escola;
- O posicionamento dela de ir atrás, de ter buscado escrever para poder me devolver o caderno sem eu lhe pedir e em tão pouco espaço de tempo (provavelmente com a ajuda de Tatá, sua amiga), possibilita tecer um indicador sobre a sua disposição em compartilhar comigo o seu mundo, e em aprender;
- As amigas aparecem como central no seu momento de vida, e é algo que corrobora com os indicadores já levantado sobre a configuração subjetiva do desenvolvimento que foi prevalecendo em seus posicionamentos em sala de aula;
- Outra coisa, disse que “odeia”: “acordar cedo” – o que remete a dormir tarde na espera do pai, indo para escola com muito sono. Como coloquei antes, sempre a observava cansada nas primeiras horas da manhã, não demonstrando excitação por estar ali;
- Este complemento também me revelou algo que até então eu não sabia dela, que ela gostava de matemática. E é interessante como ela colocou no “eu gosto” uma disciplina da escola, e não de ficar com os pais, ou em casa, algo que afirma o seu interesse em aprender e gosto pela escola.

Nesse mesmo dia em que Lívia me entregou o caderno, novamente no horário do recreio, ela correu com as amigas para brincarem comigo. Eu apenas estava sentada no mesmo lugar que brincamos na semana anterior, e deixei elas à vontade. Lívia veio correndo sorrindo, e disse “*vamos brincar*”. A Tatá, que gosta muito de ler e escrever, trouxe como brinquedo neste dia um caderno.

Pensei em unir a imaginação com o alfabeto. Propus então que fizéssemos um jogo da forca, de adivinhar a palavra pelo número de sílabas, elas toparam na hora! Então pensei em uma palavra (CINEMA), e coloquei no papel os espaços em branco, para elas irem me falando as letras – tentando adivinhar a palavra. Incrível como a Lívia conseguiu falar em um tom de

voz firme, com vontade, e me dizia: tem “A” nessa palavra? Eu dizia, sim, muito bem Lívia! Depois de jogarmos duas vezes, Lívia pediu para mudarmos de jogo, e brincar de elefante colorido.

Assim fizemos. Lívia não só está conversando mais, brincando mais, sorrindo mais, como interessada em aprender – apesar de ainda não sentir firmeza na escrita, e não conseguir ler todas as palavras. Eu percebia, assim, que a timidez dela estava “sendo vencida” e, aos poucos, ela estava ganhando um brilho no olhar no contexto da escola.

Além disso, Lívia não somente passou a sorrir com muita frequência, como não queria mais que eu fosse embora depois do recreio. Seu olhar passou a me acompanhar desde longe para ter certeza que eu ainda estava lá – o mesmo que ela fazia com os pais ao deixarem ela na escola. Senti o carinho que ela passou a ter por mim, de modo que se fez nítida a consolidação de nossa relação, **passando a ser uma configuração subjetiva central em sua vida naquele momento**. Podemos pensar, assim, como essa configuração foi gerando abertura de espaço em sala de aula, o que, por sua vez, possibilita construir um indicador do desenvolvimento de recursos subjetivos frente as suas dificuldades, retraimento e timidez exacerbados.

O desenvolvimento subjetivo, portanto, acontece nos sistemas de relações mais próximas da criança, em que sentidos subjetivos novos movimentam-se na emergência de nova configuração subjetiva, marcando, deste modo, sentidos subjetivos que são dominantes em posicionamentos e atividades realizados pela criança em diferentes espaços de sua vida.

Nesse sentido, essa ruptura com a timidez e o retraimento, a partir dos sentidos subjetivos que emergiam dessa configuração subjetiva do desenvolvimento, empreenderam a abertura de novos caminhos na vida de Lívia, acompanhados da emergência do sujeito - e, algo marcante nesse sentido, pode ser compreendido na seguinte escolha de Lívia, ao propor a sua amiga Tatá que, juntas, elas apresentassem uma música no “show de talentos” que seria promovido pela escola. Ela não apenas fez tal proposta, como também foi ela quem deu forças à amiga que, na hora de apresentar, não queria ir por vergonha de se expor ao público. Como mostram as fotos abaixo que tirei ao presenciar esse momento de muita alegria para mim, Lívia segura nas mãos da amiga, incentivando para que ela vencesse esse momento, e ambas foram juntas, cantar:



A partir disso, podemos refletir como a abertura destes espaços que foram tomando forma no cotidiano de Lívia, passaram a ser frequentes. Do mesmo modo, favoreciam cada vez mais a crença na própria capacidade, de modo que o seu retraimento, sua timidez, não mais faziam parte de suas produções subjetivas naquele contexto, observado como ela optava por se colocar nas situações de maneira ativa.

Além disso, é possível notar como é muito importante essa **sua capacidade de ter amigas e curtir com elas**, o que foi sendo cada vez mais consolidado, eliminando qualquer suspeita de depressão, pois, algo que de início chamava nossa atenção, é que Lívia parecia muitas vezes apática e triste.

Todos esses elementos que venho destacando até aqui, relacionados às mudanças em Lívia, são indicadores de um processo de desenvolvimento que se iniciou a partir da minha presença na escola, das aproximações com a professora Clara, e que foi se expressando também num melhoramento de seus posicionamentos nesse contexto, compreendido, por exemplo, pelo modo como ela passou a tomar iniciativas, a ter posicionamentos próprios, o espaço que o outro passou a ter em sua vida, de modo que tudo isso remete ao desenvolvimento de Lívia que foi se estendendo para diversos momentos em suas experiências na escola.

Deste modo, algo que me possibilita compreender, de certa maneira, a processualidade das produções subjetivas, é justamente estudar como Lívia, depois da minha aproximação, somado às diversas modificações na sua realidade relacional na escola, como, por exemplo, o fortalecimento da amizade com Tatá, a minha presença em sala de aula, a atenção que tenho tido com ela, a professora Clara, que passou a olhar para ela não mais por sua incapacidade, mas como uma criança que tinha todas as possibilidades de aprender, como tudo isso foi favorecendo a emergência de sentidos subjetivos novos frente à sua aprendizagem, se desdobrando em novos recursos subjetivos que podem ser compreendidos pelo modo como ela passou a se posicionar em sala de aula e no recreio nos meses subsequentes à minha aproximação.

Esse fluxo de novos sentidos subjetivos, que foram sendo gerados frente às experiências mais significativas e constantes no cotidiano de relações de Lívia na escola, conduz **à hipótese da movimentação configuracional que passou a predominar no curso de suas ações na escola**. Desse modo, é interessante refletirmos como a configuração subjetiva do desenvolvimento que emergia integrava a conquista de espaço social na escola e em sala de aula, os interesses de Lívia, a segurança em seus posicionamentos, a alegria, sua capacidade para lutar por seu espaço, de modo que tudo isso está inter-relacionado, sendo a expressão de uma nova configuração subjetiva da relação de Lívia com a escola.



Assim, foi possível estudar como esta configuração subjetiva passou a ser geradora de novos sentidos subjetivos, agora mais congruentes entre si, frente às atividades que são propostas no espaço da sala de aula, a partir da maneira como Lívia as sentia como parte de seu interesse e motivação em aprender, pois antes ela sempre demonstrava desinteresse e ficava isolada.

Outro momento que exemplifica o desenvolvimento subjetivo de Lívia foi quando, no dia do “reagrupamento” – que é quando eles realocam as crianças que estão no mesmo nível de leitura/escrita, e as juntam em uma mesma sala para reforço/momentos lúdicos, ela carinhosamente se aproximou de mim, solicitando que eu a ajudasse na elaboração de palavras. Com muito esforço, ela conseguiu elaborar algumas palavras, mas ainda confundia algumas letras. O interessante, no entanto, foi a sua disposição em aprender, e não em desistir ou desinteressar-se como ela comumente faria no início quando a conheci.

Deste modo, foi possível estudar como Lívia organizava subjetivamente as relações mais próximas, que eram parte do seu contexto atual, marcando a emergência de configurações subjetivas que foram fonte de novos processos subjetivos que geraram a abertura de espaços até então não conquistados anteriormente.

Trazemos, assim, produção de inteligibilidade acerca da recursividade de diversos elementos que se unem na rede configuracional subjetiva, estudado no curso do desenvolvimento subjetivo de Lívia, de modo que foi possível compreender que o desenvolvimento é um processo ininterrupto, que se desdobra em recursos subjetivos à criança que, uma vez organizados subjetivamente, favorecem o desenvolvimento de novas maneiras de vivenciar as situações que emergem no curso da vida.

Por fim, eu não poderia deixar de ressaltar que, os pais de Lívia escreveram à professora Clara uma linda carta, agradecendo por todo seu empenho e dedicação com a criança durante todo o ano. Clara fez questão de me enviar na mesma hora, agradecendo também pela minha presença. Na carta, os pais disseram que Lívia passou a ter motivação frequente para aprender, tinha curiosidade e queria realizar com prazer os deveres de casa. Ficou mais sociável, e passou a dar menos trabalho em casa. A escola, segundo eles, não havia somente sido fonte de alegria aos dias de Lívia, como também refletiu em novos posicionamentos e valores no âmbito da relação deles em casa.

### **5.2.2. Pontos a refletir a partir do caso Lívia**

- Ao compreender que o problema maior de Lívia estava na timidez e na ausência de um espaço de socialização na escola, o que aumentava seu retraimento dos outros e das tarefas escolares,

foram propostas diferentes iniciativas que partiram de uma aproximação singular e voltada para a singularidade da criança. Nesse sentido, as propostas que promoviam tensões necessárias para que Lívia se posicionasse e atuasse em sala de aula, foram iniciativas importantes para que fôssemos avançando até a concretização da tomada de decisões por si mesma, em que se posicionou como sujeito, por exemplo, frente a apresentação no “show de talentos” com a amiga na escola, e a disposição em aprender novas palavras, ao me convidar para ajudá-la;

- O retraimento de Lívia passou a ser substituído, processualmente, por novas maneiras de se expressar em sala de aula, e ao assumir diferentes posicionamentos em que seu protagonismo foram essenciais, o que leva a refletir que o desenvolvimento da subjetividade está em estreita relação ao caráter gerador da criança frente às experiências que vivencia;
- Além do mais, eu aproveitava toda iniciativa de Clara e de Lívia para dar confiança a elas, buscando despertar seus interesses, enquanto educadora, e aprendiz;
- Os alcances só foram possíveis mediante a minha presença frequente em campo e, por meio de uma investigação prática-dialógica, em que eu procurava gerar as iniciativas mais apropriadas ao caso, visando que minha prática enquanto educadora e psicóloga, estivesse orientada ao desenvolvimento subjetivo de ambas, Clara e Lívia. Nesse sentido, podemos pensar em como a psicologia e a educação podem unir seus esforços para promoverem o desenvolvimento subjetivo da criança e da professora em sala de aula;
- Em suma, frente ao caso estudado, podemos compreender que sentidos subjetivos expressam indiretamente as experiências que fizeram e que são parte da vida da criança, de modo que se remete à inclusão do seu sistema relacional enquanto parte central deste processo, principalmente no que se refere àquilo que suscitam subjetivamente à criança no curso de seu desenvolvimento. As configurações subjetivas, deste modo, possibilitam conhecer a história das múltiplas relações e tramas sociais da criança a partir do modo como foi subjetivada por ela. E neste caso, a configuração subjetiva do vínculo de Lívia comigo, pesquisadora, foi se estendendo como configuração subjetiva do desenvolvimento, estando presente em todas as mudanças que foram possíveis observar nos posicionamentos de Lívia, como o desenvolvimento de suas amizades na escola, o melhoramento de suas formas de comunicação comigo e com as amigas, a superação de sua timidez, dentre de outros aspectos que estão intimamente relacionados nesse processo.

### **5.3. O caso Francisco**

Em relação ao presente caso, primeiramente, apresentamos os nomes fictícios e a quem eles se referem:

- Francisco: Participante, criança de 7 anos de idade e aluno da Professora Clara.
- Clara: Professora da turma do 1º ano.
- Rui: Monitor da turma do 1ª ano.
- Théo: Único irmão de Francisco, e é por parte de mãe. Mora nos EUA. Tem 26 anos.

Ressalto que, da mesma forma que no caso Lívia, os “momentos/encontros de esforço” são assim denominados ao invés de “reforço”.

### **5.3.1. Movimento configuracional da subjetividade na criança escolarizada: as relações afetivas-dialógicas e o desenvolvimento subjetivo em sala de aula**

Francisco é um menino de 7 anos, extremamente carinhoso e alegre. Venho acompanhando-o bem de perto desde o início da minha aproximação à escola, em março de 2016. É o mais baixo de todos na turma, apresenta certa dificuldade em pronunciar as palavras, usa óculos e gosta muito de brincar. Mora em uma cidade satélite do Distrito Federal. O trajeto casa-escola-casa é realizado todos os dias junto com a mãe, que trabalha como doméstica/babá em uma residência próxima à escola. Diariamente, eles saem de casa por volta das 05h30min da manhã, quando pegam dois ônibus, ou uma combinação de metrô e ônibus, para chegarem próximo à escola e ao local do trabalho da mãe. Além disso, ainda caminham cerca de 20 minutos da estação/parada até a escola. O percurso total geralmente leva cerca de duas horas para ir e duas horas para voltar.

Sua mãe tem 47 anos e seu pai tem 35 anos. Francisco tem um irmão, por parte de mãe, que tem 26 anos e mora nos Estados Unidos. Théo mudou-se em 2013 para este país por meio do programa ciências sem fronteiras, e acabou permanecendo por lá. Com certa frequência, ele volta para ver a família e, especialmente, Francisco, com quem tem uma relação muito próxima e afetuosa. Todas as vezes que vem, Théo traz muitos carrinhos e brinquedos dos Estados Unidos para Francisco. Além disso, quando Théo está na cidade, ele leva Francisco de carro para escola, eximindo-o do trajeto de ônibus/metrô.

No início, quando o conheci, Francisco com frequência demonstrava inquietação dentro e fora da sala de aula. Agitado, adorava ficar circulando, mas, sempre muito centrado em si mesmo, no sentido de que suas “bagunças” não eram sociais, por exemplo, como ir conversar com outro colega. Às vezes, ele saía correndo para o pátio em plena aula ou, outras vezes, enquanto a Professora explicava ou fazia uma atividade na área externa com a turma, ele ia para um canto sozinho e ficava procurando pedras para contar. Tudo o que estava bem distante do momento da aula parecia atrair mais a sua atenção do que aquilo que era proposto como

atividade escolar. Nessas ocasiões, Francisco era mais introspectivo do que extrovertido, sendo que, por vezes, terminava por isolar-se.

Nas minhas primeiras participações em sala de aula, ao interagir com as demais crianças, Francisco apenas me observava sem estabelecer contato, mas, desde o início, ele foi carismático e atencioso comigo. Aos poucos, ele passou a se aproximar de mim com maior frequência, sentava-se ao meu lado e passou a querer conversar. Eu também adorava observa-lo e interagir com ele. Sempre muito sorridente e extremamente carinhoso, aquela criança que parecia tão alegre em seu mundo de imaginação e inocência, era constantemente tido como uma “criança problema”.

Assim, desde o princípio, esse menino me chamou muito a atenção, tanto pela forma como ele falava e andava, apresentando um jeitinho “peculiar” de ser que me cativava e, principalmente, porque a todo tempo ouvia o seu nome sendo chamado: “*Francisco, na fila, vira para frente! Francisco, vem aqui! Francisco, volta para o seu lugar!*”. De todas as vezes que eu fui à escola e que eu estava com ele, ao menos uma vez eu ouvia convocarem o seu nome nesse sentido, mesmo que todas as outras crianças estivessem, da mesma maneira, conversando ou desatentas.

Além disso, algo curioso a ressaltar é que durante todo o tempo que venho acompanhando Francisco eu nunca o vi triste ou chorando. Sorria com frequência e curtia uma diversão. Seu interesse em interagir com coisas simples era predominante, como pegar pedrinhas e conta-las. Entretanto, quase sempre, era impedido de fazer o que gosta, ou de se posicionar a partir do seu modo de ser.

Nesse mesmo sentido, algo que me despertava a atenção era a forma como diferentes membros da escola faziam referência a Francisco e se relacionavam com ele. Nos primeiros três meses que o acompanhei de perto, raríssimos foram os momentos nos quais vi alguém o enaltecendo por qualquer motivo, ou chamando-o que não fosse para que ele seguisse a norma, ficasse quieto, sentasse e/ou obedecesse. Por exemplo, no dia em que eu fui com ele contar pedrinhas no momento da entrada, sem que as atividades tivessem ainda começado, uma Professora logo veio e disse: “*Francisco, não pode pegar pedras, joga isso fora e vai sentar no seu lugar*”. Em seguida, ele fez o que lhe mandaram, e sentou-se na fila um pouco “torto”, e lhe falaram: “*Francisco, senta direito, não está vendo todo mundo sentado olhando para frente?*”. Ele então vira e olha para frente, mas, logo se dispersava novamente.

Esse modo como Francisco era constantemente referenciado pelas pessoas me gerava descontentamento. Da mesma forma, as expressões da Professora Clara em relação a Francisco denotavam certa ausência de perspectivas em relação ao seu desenvolvimento. Ele era tido como uma criança difícil, que apresentava problemas de comportamentos, “*apesar de não*

*possuir laudo*” – conforme a Professora comentava algumas vezes comigo no primeiro mês da minha aproximação.

Algumas das expressões de Clara que apresento a seguir, e que são representativas desse modo recorrente de fazer referência a Francisco, evidenciam a sua dificuldade em estruturar uma sentença que não envolvesse a descrença em relação a essa criança e a necessidade de um laudo que pudesse “resolver os seus problemas”:

“Eu não sei mais o que fazer com Francisco...”;

“É, e ele não tem nada...”;

“Ontem eu tive uma crise de choro por conta do Francisco”;

“A mãe disse que levaria ele hoje no neuro, para tenta conseguir um laudo, pois, isso possibilita ele a frequentar a sala de recurso, que tem me ajudado com esses alunos, como já tem ajudado com os autistas”;

“A mãe finalmente conseguiu um laudo, mas, só de déficit de atenção e não de deficiência mental. O benefício será menor, mas já com a proposta da ritalina ajuda. Entretanto, só o laudo de deficiência, qualquer uma, possibilita frequentar a sala de recurso. Se for transtorno não pode”.

Esse conjunto de expressões de Clara reforça o indicador construído no caso de Lívia, relacionado a como a noção de patologia segue exercendo força significativa no espaço escolar, o que leva a Professora querer a qualquer custo um laudo que comprovasse a existência de um problema com a criança, como se o diagnóstico fosse o único determinante das dificuldades e/ou comportamentais na escola.

Esse modo repetitivo de se referir à Francisco, bem como a frequência das chamadas de atenção, era tão comum e habitual que parecia ter se desdobrado, inclusive, no modo automatizado como a grande maioria das pessoas se relacionavam com ele no espaço escolar. Nenhuma reflexão alternativa era colocada em pauta como possibilidade de provocar mudanças para aquela realidade. Apenas esperava-se o laudo como solução.

Nesse sentido, a partir do meu lugar de pesquisadora, eu refletia acerca do desinteresse da escola e a ausência de perspectivas em relação ao desenvolvimento de Francisco, tendo-o apenas como uma criança que atrapalhava as outras, desrespeitava os adultos e sem grandes potencialidades, sendo com frequência desqualificado por suas posturas. Esse conjunto de observações iniciais, relacionadas ao constante distanciamento da escola na forma de conceber e interagir com essa criança, somado a preferência pelo isolamento por parte de Francisco, parecia se relacionar, em parte, pelas relações pautadas pela autoridade e que evidenciavam fragilidade dialógica-emocional, desfavorecendo a implicação da criança na execução do que lhe é proposto. Do meu ponto de vista, Francisco não tinha uma integração social relacional naquele espaço. Além do que, pouco importava para a escola o que poderia estar desinteressando-o. Ter o laudo ou não, era o que menos deveria preocupar a todos.

Primeiramente, para compreender se o que poderia estar ocorrendo resultava do modo como Francisco sentia as relações no espaço escolar, eu precisaria estabelecer uma relação afetuosa e dialógica com ele e, a partir disso, buscar estudar os processos de desenvolvimento subjetivo naquele contexto que, por sua vez, poderiam se desdobrar em novos sentidos subjetivos que expressariam formas alternativas de se posicionar no curso de suas experiências na escola.

Para tanto, uma iniciativa inicial foi buscar, de diferentes maneiras, o estabelecimento de um vínculo. Certa ocasião, no momento da entrada às 07h30min, eu vi que ele havia chegado e fui ao seu encontro para abraçá-lo enquanto ele caminhava em minha direção. Ele veio correndo, meu deu um abraço apertado, sorrindo, contou que havia trazido um carrinho de brinquedo, mostrou-o para mim e foi sentar-se na fila. Ele não parava de olhar para trás para ver se eu permanecia ali. Desde então, isso passaria a ser frequente. Todas as vezes que eu estivesse presente, ele fazia questão de certificar-se que eu estaria por perto.

Do mesmo modo, passei a permanecer mais ao seu lado em sala de aula, e ele mesmo se responsabilizava em colocar uma cadeira para que todas as vezes, sem exceção, eu sentasse ali. Com esse movimento, Francisco passou a compartilhar e a contar muito do que pensava para mim, sobretudo, em sala de aula, de modo que muitos dos conteúdos das expressões daquelas ocasiões compõem os diversos trechos de informação no decorrer desta seção.

Nos momentos das atividades escolares em que interagíamos, diversos sentidos subjetivos associados ao seu mundo de experiências (fora da escola) que eram parte da sua imaginação no momento, emergiam em seus relatos, especialmente, em relação ao trajeto até a escola que ele realizava diariamente de ônibus com a sua mãe:

“Tem um ar gelado no ônibus que quando sopro sai o ar quente e sai fumaça, assim oh!”;  
 “Lá tem só uma porta, assim oh, que empurra com muita força. Tem que correr muitoooooo”;  
 “O barulho do motor dói as orelhas”;  
 “Mamãe deixa eu descansar no ônibus”;  
 “O ônibus me deixa cansado, balança e bate. Gosto do carro”;  
 “Teve uma vez que o freio do ônibus deu problema, todo mundo saiu, tinha um monte de cadeira vazia. Tive que ir para outro ônibus”;  
 “Lá no fundo do ônibus tinha um ventilador que fazia assim vrrrrrrrr que nem o motor, o ônibus lotou de gente”;  
 “O minhocão quebrou e o motorista pediu para todo mundo descer, aí eu vim para a escola em um minhocão cheio de gente, estava muito cheio!”  
 “Hoje o ônibus ficou dando volta, assim, lá na rodoviária, e mamãe tinha dor de cabeça”.

Nesses momentos dialógicos, tudo o que ele quisesse dizer ou trazer como conteúdo, eu procurava dar liberdade para que ele se expressasse e para que ele pudesse apenas ser quem ele era. Além disso, sempre que possível, eu procurava pegar pontos em sua fala para promover o

ensino do alfabeto, por exemplo, ou ainda novos valores, como dizer “obrigado” ao receber as correções da Professora na agenda como um gesto de agradecimento que ele deveria fazer todos os dias, mesmo sem a minha presença.

Em outras palavras, em nenhum momento eu o desacreditava pelo que ele estivesse trazendo como conteúdo ou pela forma como ele se posicionava, pelo contrário, eram instantes valorizados e utilizados para provocar reflexões ao que o momento propiciava. Assim, fomos estabelecendo uma relação de muitas trocas dialógicas. Enquanto ele falava, eu prestava bastante atenção e demonstrava que aquele momento e o que ele estivesse trazendo em sua fala, era muito importante para mim.

Outro aspecto que aclamava a minha atenção era a frequência com que ele trazia o ônibus como elemento central na organização de suas expressões que, como colocado, era parte do seu caminho diário até a escola. Essa centralidade se fazia notória inclusive quando ele me revelava suas expectativas em relação às atividades da escola:

“Tia Andressa, eu vou ao zoológico na sexta, lá tem um moooonte de bichos, e eu vou anotar tudo o que eu fizer lá! Vou fazer uma lista de coisas”.

**Eu então perguntei:** “E o que você vai fazer e ver lá?”

**Ele respondeu:** “Eu vou em um **ônibus**, vou observar o farol de piscar, o **motor**, as cadeiras confortáveis, ahhhh, e tem também a **fumaça**, **ventilador**, o óleo, e vou anotar tudo”.

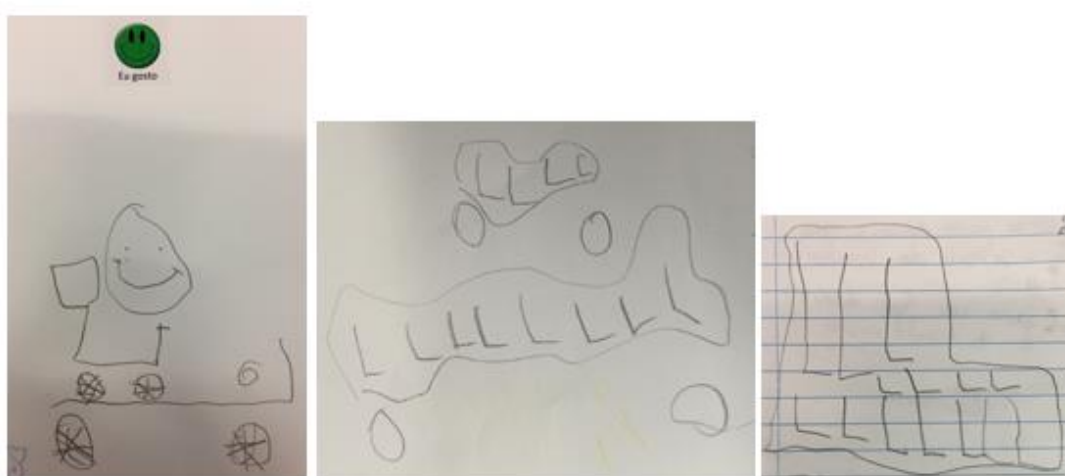
Na semana seguinte ao episódio do zoológico, eu retornei a pergunta-lo como havia sido o passeio. **Ele disse:** “Vi dois **ônibus iguais** indo para zoológico - que você se esqueceu. Você perdeu! Promete não perder mais, tia?! **Faz as coisas mais rápidos para você conseguir ir!**”.

Nesse mesmo sentido, ao perguntar sobre como tinha sido a ida ao cinema, ele disse “Foi muuuuito legal... Por isso você não foi ao cinema **rápido**, você ficou demorando e o **ônibus** foi embora sem você, porque você estava fazendo várias atividades”.

Inicialmente, um aspecto interessante a extrair dos trechos de informação supracitados refere-se ao modo como Francisco organizou subjetivamente a minha ausência naqueles passeios, apesar de não ter se expressado com essas palavras, mas fez-se nítido como ele articulou aquilo que ele estava sentido (a minha falta), com elementos da sua própria história de vida para tentar entender e assim construir sua expressão em relação ao motivo do meu não-comparecimento às atividades.

Além disso, em relação ao seu relato sobre a ida ao zoológico, me surpreendeu sua escolha por observar elementos do ônibus e não os animais que despertam a atenção da maioria das crianças, como macacos, girafas, elefantes. Assim, um ponto a refletir é como o deslocamento até a escola marcava-o significativamente, sendo um elemento portador de sentidos subjetivos predominantes em suas expressões no espaço escolar.

Da mesma forma, em diferentes momentos em sala de aula, Francisco pedia para desenhar em meu caderno e, nos primeiros meses, os desenhos eram (quase sempre) ônibus com vários assentos – evidenciado por esse conjunto de imagens:



Nesse sentido, as reiteradas menções que se deram de diversas maneiras em relação ao percurso diário até a escola, parecem estar em intrínseca relação ao seu “sentir” frente a essa experiência, o que poderia ser pensado, inicialmente, como parte de uma mesma configuração subjetiva predominante nos momentos experimentados na execução das atividades escolares, como a ida ao zoológico, indicador que remete à noção da inseparabilidade entre a vida dentro da escola e a vida fora dela.

Compreendendo a centralidade daquele deslocamento em suas produções subjetivas no espaço escolar e notando que ninguém parecia se importar com isso, pensei que de alguma forma eu deveria utiliza-lo como um dos principais recursos para promover a sua participação nas atividades que pouco pareciam lhe interessar - reflexão essa que passou a subsidiar as minhas iniciativas descritas ao longo de diferentes momentos neste texto para o alcance do referido objetivo.

Somado a isso, em diferentes momentos Francisco espontaneamente demonstrava a minha importância em seus posicionamentos. Certo dia, ao retornar para a sala de aula, ele havia colocado nossos copos e garrafinhas lado a lado no momento do lanche – o que, por sua



vez, passou a ser algo frequente, ocorrendo desde então todas as vezes na hora em que o lanche chegava:



Nesse mesmo sentido, determinada vez Francisco se levantou repentinamente durante uma atividade para buscar uma cartela de adesivos que havia ganhado ao pagar a PM naquele dia e pediu para colar no meu caderno que eu levaria comigo para casa (imagens abaixo). O primeiro adesivo que ele pegou foi o coração vermelho bem pequeno. Em seguida, ele ia escolhendo os maiores e os mais bonitos da cartela. E, o último adesivo que ele colou, que foi o urso abraçando o tigre, ele disse que era eu e ele:



Esse conjunto de informações que elucidam o carinho que ele foi nutrindo por mim, além de demonstrar que ele passou a sentir minha falta em alguns momentos que para ele eram importantes em sua vida, unido às suas escolhas que amiúde ratificavam a relevância da minha presença ao seu lado - compreendido pelos diversos posicionamentos que ele foi assumindo nesse processo, possibilita a construção de um indicador de que eu estava passando a ter um lugar central na sua produção subjetiva nos espaços da escola, o que, por sua vez, **poderia se transformar em uma configuração subjetiva de desenvolvimento.**

Vale ressaltar que nos primeiros quatro meses da pesquisa, mesmo enquanto executávamos as atividades juntos, por vezes, Francisco saía da cadeira para beber água ou para fazer algo, dispersando-se completamente do que estava sendo proposto em sala de aula, terminando por não conseguir acompanhar o ritmo da turma. Ele então era chamado a atenção e aí se apressava para terminar, principalmente, se a ameaça envolvesse ficar no horário do recreio para concluir o que os colegas já haviam realizado dentro do tempo proposto. Ao observar essa dinâmica rotineira, das vezes em que conseguíamos terminar no mesmo prazo

que todos, eu frequentemente ressaltava: *“Veja Francisco, hoje nós conseguimos entregar a atividade junto com seus colegas, isso é muito legal! Temos um tempinho para você me contar o que tinha no ônibus hoje”*, ele abria um sorriso espontâneo, repleto de satisfação por ter conseguido acompanhar os colegas na execução das tarefas e ter sobrado aquele tempo para dialogarmos.

Outras iniciativas nesse sentido, e que somaram a esse processo envolviam, por exemplo, trazer elementos dos meios de transporte, principalmente do ônibus, para atrair sua atenção e incentivá-lo a querer executar determinada atividade. A título de ilustração, certa vez, ao copiar o “prazer de casa” na agenda, as crianças reclamavam que aquela frase proposta pela Professora estava muito longa. Francisco então olhou para mim e disse que não ia caber naquela folha, já querendo desistir (mas, a folha estava limpa, apenas não caberia a frase inteira em uma linha). Ele olhava para um lado, para outro, e me falou: *“Esse trabalho me faz ficar cansado”*. Eu então disse: *“Vamos, Francisco. Nós conseguiremos escrever nessa folha. Veja, cabe aqui, nas outras linhas. Vamos lá, agora é a letra C, de carro, de caminhão, que você adora, que balança o corpo que nem no ônibus e naqueles carros gigantes do Monster Truck!”*. Ele ria... E então pegou o lápis que já havia soltado e **recomeçou a escrita**.

Outra vez, em uma sexta-feira dia do brinquedo, Francisco havia levado um ônibus grande vermelho. Nesse dia, enquanto estávamos em sala de aula, ele falou: *“Vou escrever o que eu ver no ônibus, eu sei fazer as letras, veja, vou colocar para você ver”*. Eu aproveitei o momento e falei para ele colocar que eu queria ver. Ele colocou vários O O O misturados com N N e B. Eu então disse, agora é minha vez. Veja, vou escrever ÔNIBUS. E assim escrevi, mostrando ao mesmo tempo como o som do O saía diferente com o acento e seguido de “n”, e como o B + U formavam o som de BU, e o S ao final fazia o som de “sssss”. Ele parecia ter achado o máximo! Pegou o meu caderninho e escreveu embaixo, várias vezes, a palavra “Ônibus”. Assim, ao término das atividades, ele não mais queria sair do seu assento, ou dispersar-se, **passando cada vez mais a implicar-se na própria aprendizagem**.

Nesse mesmo sentido, em ulterior ocorrência em sala de aula, Francisco pegou na minha mão enquanto eu conversava com outra criança (algo que ele sempre queria garantir é que eu voltasse para o lado dele) e me disse interessado: *“Tia, você vem me ajudar a fazer essa atividade? Já sei que o que vamos copiar do quadro começa com a letra P, de pato!”*. Francisco passou a falar assim, pois todas as vezes que eu me aproximava dele para escrevermos, eu tornava o momento lúdico, falando: *“Francisco, agora vamos colocar a letra S, de sapo... Sapo que pula da terra para a água e que come mosca, uiiii”*, e ele complementava, dizendo: *“ah, S de sapo, de serpente, sssss, que arrasta na terra, o ssss do final do ônibussss...”*.

Esse conjunto de posicionamentos de Francisco que remetem à frequência com que ele passou a se dedicar à execução das atividades que eram propostas, se interessando pelo seu processo de aprendizagem, possibilita tecer um **indicador sobre o seu engajamento nas atividades**, o que também corrobora com o indicador construído acerca da movimentação de sentidos subjetivos que tomava forma na escola ante à emergência de uma configuração subjetiva da nossa relação. Nesse sentido, e considerando os indicadores construídos, é possível elaborar a hipótese de que uma movimentação configuracional da subjetividade passou a ser gerada no curso de suas experiências em sala de aula, de modo que podemos pensar que, provavelmente, **uma configuração subjetiva de desenvolvimento estava em processo de organização**.

Como desdobramento desse movimento configuracional que foi sendo desenvolvido, Francisco foi assumindo suas próprias decisões, por exemplo, em relação às tentativas, erros e acertos. Seu protagonismo emergente pode ser exemplificado na seguinte situação. Em um determinado momento em sala de aula, ao escrever a letra S, ele fez ao contrário e saiu quase um “2”, e, sem que eu dissesse nada, ele falou: *“Ah, está errado esse. Vamos apagar”*. Ele pegou a borracha, apagou o “2”, e me pediu para ensina-lo como fazer o S correto: *“Tia, me ensina como fazer certo?”*. Eu então fiz o S em outra folha, mostrando para ele como eu escrevia, e ele foi capaz de fazer este e outros “S” no decorrer dos momentos de escrita naquele dia. Desde então, não vi mais ele escrevendo o S ao contrário.

Nesse sentido, mediante a prevalência do envolvimento de Francisco com o que estava sendo proposto em sala de aula, unido ao seu interesse em permanecer executando a atividade por maior período de tempo sem se dispersar ou desejar frequentemente se levantar, é possível ponderar, reforçando as construções tecidas até aqui, que a configuração subjetiva da nossa relação passou a ser favorecedora de novos sentidos subjetivos associados à sua força de vontade, à determinação e à perseverança em executar as atividades, que passaram a sobressair em sala de aula.

Faz-se pertinente uma reflexão neste momento acerca do valor do estudo das produções subjetivas da criança em sala de aula, possibilitando compreender que a forma como a criança se posiciona está em estreita relação ao modo como ela sente o seu mundo de experiências relacionais (ROSSATO, 2009; BEZERRA, 2015; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Essa aproximação, que requer um entendimento singularizado da criança no contexto escolar, favorece um olhar alternativo às reiteradas noções de reprodução e adaptação predominantes nas concepções da educação escolar, uma vez que gera visibilidade à inexistência de qualquer influência direta ou imediata que por si só poderia gerar um impacto no comportamento da criança.

Um aspecto a ressaltar nesse sentido é que, desde que fomos construindo uma relação em que Francisco se implicou emocionalmente, ela passou a ser fonte de novos sentidos subjetivos produzidos naquele espaço relacional-dialógico e frente às atividades que antes não lhe cativavam a atenção, de modo que ele sentiu que poderia ir além ante a tensão proveniente dos desafios que surgiam no curso das atividades propostas em sala. Nesse sentido, era quase nítido como ele passou a desenvolver uma nova relação com a própria aprendizagem (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016).

Do mesmo modo, ao estar emocionalmente implicado naqueles momentos que compartilhávamos, Francisco passou a ter uma nova relação com suas responsabilidades enquanto aluno, assumindo compromissos antes irrelevantes para ele. Por exemplo, ele começou a deixar o seu estojo na mesa pronto antes do início da aula, todas as vezes – algo que geralmente ele se distraía com facilidade e/ou demoraria para pegar na mochila, até a Professora fazer por ele ou chamar duramente a sua atenção.

Esses diferentes alcances que foram abrangendo outras dimensões do desenvolvimento, como tornar-se mais responsável e compromissado, possibilita a construção de um indicador de que ele passou a gerar recursos subjetivos que culminavam no processo de tomada de decisão e que favoreciam a sua emergência enquanto sujeito que se desenvolve subjetivamente em sala de aula.

Um momento marcante desse episódio do estojo e que vale a pena ressaltar foi a primeira vez em que ele ocorreu. A Professora Clara olhava ao redor da sala depois de um tempo procurando por Francisco e, ao não imaginar que ele já estaria em seu lugar, perguntou para o monitor: “*Ué, cadê o Francisco?*” O monitor respondeu: “*Aqui, Clara, já pegou o estojo e está sentado*”. Ela ficou sem entender como ele poderia ter feito tudo sozinho e se sentado, sem que ela tivesse que “chamar a sua atenção”, tendo demonstrado, inclusive, uma expressão de espanto.

Na semana seguinte a esse acontecimento, escrevi em minhas anotações:

Hoje quando terminou a roda, que é a primeira atividade, ele pegou na minha mão e falou “hora de pegar o estojo e ir para cadeira”, eu disse “vai lá, pegue e faça isso”; ele foi, pegou sem demoras como ele geralmente demoraria, e foi para a cadeira dele. A Professora, acostumada a chamar a atenção dele, uma hora que já tínhamos terminado a agenda, disse: “Francisco, vai fazer sua agenda”. Esse momento foi muito interessante, ele olhou para ela sem entender o porquê ela estava chamando a atenção dele, sendo que ele já tinha terminado. Eu então falei “Clara, ele já entregou a agenda”. No entanto, ela novamente não ressaltou esse posicionamento da criança, apenas ignorou. Eu dialoguei com ele após este episódio, e disse “Francisco, veja que legal, você entregou a agenda como todos os colegas. Toca aqui”. E sempre temos esse modo carinhoso de conversar sobre as coisas, principalmente em relação a certas conquistas que ele tem conseguido alcançar por si mesmo, que parecem pequenas se olhado de fora, mas, que para ele são largos passos associados ao seu desenvolvimento na escola.

Diversos passaram, portanto, a serem os momentos em que Francisco buscava se posicionar ativamente, não mais esperando que alguém o solicitasse, o que deixava Clara surpresa. Estes elementos possibilita a construção de um indicador de seu desenvolvimento subjetivo em curso. Nesse sentido, em concordância com os indicadores levantados até aqui, podemos pensar como os momentos relacionais com Francisco, pautados pelo diálogo e afetividade, foram se desdobrando em novos sentidos subjetivos que eram gerados mediante a nossa relação, mas que, não obstante, não se limitavam a ela.

Ou seja, passavam também a movimentarem sentidos subjetivos de configurações subjetivas no momento, transcendendo a relação, e se estendendo para diferentes ocasiões na escola como, por exemplo, na execução das atividades escolares, em seus comportamentos mais centrados em sala de aula, no seu interesse para concluir as tarefas no mesmo espaço de tempo que os demais colegas, e no compromisso que foi assumindo frente as suas responsabilidades enquanto aluno, terminando por favorecer o seu processo de aprendizagem, de modo que todos estes elementos evidenciam uma configuração subjetiva de desenvolvimento em processo.

Assim, a partir dos vários indicadores até aqui tecidos, é possível reforçar a hipótese em desenvolvimento relacionada ao processo de desenvolvimento subjetivo que Francisco experimentava no curso de suas atividades no contexto escolar, compreendido pela recursividade com que emergiam diversos elementos da sua vida relacional naquele momento e contexto e que, unidos em um processo configuracional da subjetividade, foram fontes de novos recursos subjetivos frente aos desafios cotidianos que antes ele não encarava, mas sim desistia. Por tudo isso, Francisco ia conquistando um espaço em sala de aula, sobretudo, uma vez que passou a ganhar notabilidade por parte da Professora Clara.

Nesse sentido, um aspecto crucial que veio a somar ao processo de desenvolvimento subjetivo de Francisco narrado até aqui foi o despertar do interesse da Professora pelo seu processo de aprendizagem. Dentre as suas iniciativas, a que mais me chamou a atenção, como colocado no caso Lívia, foi a proposta que partiu dela para realizarmos os momentos de “esforço” com ambos.

Eu observava que Francisco se sentia extremamente especial em uma sala em que estávamos somente ele, Clara e eu. Em conjunto com a Professora, elaboramos um jogo da memória com nomes de transportes (trator, carro, moto, tanque de guerra, bicicleta) sabendo que é um assunto que ele tinha muito interesse. Também levamos um livro sobre máquinas, equipamentos e transporte, que continha várias figuras ilustrativas para trabalhar a leitura, e que chamava muito a atenção dele. Assim, da mesma forma que fizemos com Lívia, buscamos unir aquilo que ele mais gostava (os meios de transporte), em um momento lúdico, dialógico, com a aprendizagem da leitura/escrita.

Foi impressionante como ele havia aprendido a ler aquelas palavras sem precisar olhar as figuras, no mesmo dia, após jogarmos e interagirmos com ele. Clara ficou muito surpresa, pois, possivelmente ela imaginava, e é algo que ela já havia mencionado algumas vezes, que ele tinha algum “problema no cérebro”, ou déficit de atenção, e que inclusive havia solicitado para a mãe providenciar um laudo, até para ele poderia ter “mais direito” e acessar a sala de recursos. Nesse sentido, algo que me chamou a atenção foi o seu olhar admirado, ou seja, aquilo que ela acabava de ver parecia entrar em tensão com a sua crença prévia em relação à Francisco, pois, um menino que realmente tivesse um problema biológico cerebral não conseguiria aprender como ele havia alcançado.

Assim, os encontros não apenas foram essenciais para essa nova relação mais afetuosa e menos crítica entre aluno e professor, como também favoreceram a construção de um novo olhar de Clara em relação às limitações daquelas crianças, despertando, ao contrário, para as suas potencialidades. Clara passou a assumir as rédeas da situação e se posicionava enquanto educadora, compreendido pela forma como ela procurou ativamente novos recursos pedagógicos e relacionais que pudessem promover o interesse e a aprendizagem das crianças. As mudanças em seu modo de agir evidenciavam que Clara produzia subjetivamente frente à tensão que os desafios lhe provocavam, saindo de uma quase que completa descrença em relação a Francisco, para novas perspectivas em relação ao seu desenvolvimento.

Aproveitando os instantes de tensão mencionados, eu procurava provocar algumas reflexões em nossos diálogos, sem qualquer intenção a não ser a de despertar a sua capacidade crítica, por exemplo, trazendo à discussão como poderíamos estar reproduzindo, por vezes, uma lógica biomédica predominante na sociedade atual e que, muitas vezes, talvez o problema não estivesse na dimensão biológica da criança, ou em um possível “TDAH”, mas na ausência de interesse por parte da criança mediante a continuidade de um conjunto de práticas didáticas desatualizadas, descontextualizadas, despersonalizadas. E, assim, nossa discussão chegaria ao ponto, por exemplo, de refletirmos se, em grande parte dos casos, seria mesmo déficit de atenção ou desinteresse.

Esse processo de ruptura que Clara vivia entre suas crenças e a existência de possibilidades até então não imaginadas em relação aos problemas das crianças no geral, levava à emergência de novos caminhos em seu exercício profissional, como já explorado no caso Lívia, uma vez que Clara passava por momentos de desenvolvimento subjetivo, acreditando cada vez mais na sua própria capacidade em reverter o quadro das dificuldades de ambas as crianças. Da mesma forma, isso possibilita reforçar a hipótese construída no caso Lívia de que novos sentidos subjetivos alternativos à hegemônica subjetividade social da escola, passaram a ser mais frequentes em seus posicionamentos com os alunos.

Acima de tudo, algo que foi de extrema importância para o tema desta pesquisa, foi compreender como a configuração subjetiva da nossa relação em formação (Clara e eu), parecia também acompanhar aqueles momentos de emergência do sujeito, sendo fonte geradora de novos recursos subjetivos relacionados a forma de viver as experiências. Como colocado no caso Lívia, ao notar que as suas propostas dos momentos do “esforço”, e sua iniciativa em tentar ensinar as crianças, estavam exercendo impacto na aprendizagem, Clara me escreveu:

Andressa, somos parceiras! Você tem que ver a satisfação dos meninos porque estão aprendendo. A mãe do Francisco disse que ele passou a noite ensinando aos pais tudo que lembrava dos carros e que adorou a “aula”.

Ademais, a relevância para Clara daqueles resultados que provinham dessas aproximações mais individuais com esses alunos, e da relação que estabelecemos, passou a ser fonte de novos processos subjetivos na sua relação com Francisco, culminando, inclusive, na sua disposição em gerar novas oportunidades para que ele pudesse se posicionar em sala de aula – algo que somou de maneira significativa às conquistas de Francisco em relação à abertura de espaço naquele contexto.

Certa vez, ao ver o interesse de Francisco em relatar o que havia trazido no dia do brinquedo, que era o jogo da memória que havíamos construído para ele para o momento do “esforço”, Clara disse:

Agora é a vez do Francisco falar, ele tem um jogo muito legal que ele eu e a tia Andressa demos para ele. O Francisco e a Lívia estão vindo aqui na escola à tarde, para praticarem mais a leitura e a escrita. Ah, e o Francisco falou que quer brincar com você I., ele escolheu você para brincar.

Algo de extrema relevância a ressaltar nesse momento, e que eu encontrei em uma das minhas anotações do dia 04/05/2016 (bem no início da pesquisa) registrado “por acaso”, pois eu ainda não sabia com quais crianças eu faria os casos, foi que, no momento da roda, a Professora não havia chamado Francisco para apresentar o seu brinquedo, tendo sido a única criança que não tinha falado.

Deste modo, desde a minha aproximação à Francisco, bem como os momentos de esforço que passaram a acontecer, eu ponderava que Clara frequentemente refletia na forma como eu me relacionava com eles, aspecto que agregava ao processo de desenvolvimento subjetivo pelo qual ela experimentava no momento. Tudo isso, parecia motiva-la a estabelecer uma nova relação com ele, algo que foi ficando cada vez mais evidente, levando à construção de um indicador de como a relação professor-aluno foi se configurando em novas bases e transforma-se em fonte geradora de sentidos subjetivos para ambos, pois, também a professora

começou a crescer, e a enxergar o aluno sob um prisma que antes não havia conseguido. Por exemplo, no 2º semestre de 2016, ela não mais me procurava para buscar uma possível explicação de algum problema que ela percebia nele, ou discorria acerca da ausência de um laudo. As reclamações e descontentamentos foram ficando cada vez mais esparsos, de modo que, quando eu chegava na escola, ela fazia questão de mencionar algo relevante que ela havia observado em relação a ele, e na frente dele: “*Francisco, fale para a tia Andressa a novidade dessa semana?*”, ele disse: “*Eu já sei escrever os nomes de toodos os colegas da sala, sozinho!*”, e olhava para mim fazendo o sinal de legal e sorrindo.

Da mesma forma, Clara passou a ressaltar os posicionamentos de Francisco. A título de ilustração, certa vez, Francisco lhe falou muito obrigado por ela ter entregue a cola que havia caído no chão para ele. Ela olhou em seus olhos e exaltou a sua educação, dizendo “*Muito bom, que menino educado!*”. E, nesse mesmo momento, eu acrescentei: “*Isso mesmo, Francisco, devemos falar obrigado sempre. Veja como as pessoas gostam quando agradecemos a elas*”.

Outras vezes, ela me revelava, sem que percebesse, que ela havia buscado conversar com Francisco, na tentativa de escutar dele e compreender o que ele sentia em sala de aula: “*Francisco, você já contou para a tia Andressa quem está em Brasília essa semana? E porque você está muito feliz?*”, era por conta do irmão Théo, de quem ele gosta muito. E, assim, ela comentava comigo que ele estava feliz e aprendendo.

Frente ao exposto, faz-se nítido como a minha presença passou também a ser um motivo para Professora buscar observar os avanços de Francisco, corroborando com a hipótese da emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento no curso da pesquisa que passava a ser central nas ações de Clara, sendo a motivação para novas formas de enfrentar os desafios.

Por tudo isso, Clara passou de tal forma a observar e a querer promover o desenvolvimento de Francisco, deixando de focar em seus problemas e dificuldades. Em minhas anotações do dia 02/09/2016, escrevi:

Hoje vi algumas vezes a Professora elogiando o avanço de Francisco em relação à execução das atividades sem se dispersar ou se distrair. Além disso, também o elogiou por ontem ter conseguido escrever o nome dele sem ler, sem copiar, sozinho. E ressaltou para mim que agora ele já consegue escrever o “prazer de casa” sem ter que copiar do quadro, tudo isso, na frente dele.

Ademais, como um dos desdobramentos destas aproximações entre Clara e Francisco, passei a notar que na ocasião da atividade inicial, Francisco já não ficava mais no meio da roda, “atrapalhando” os colegas, ou desatento enquanto focava a sua atenção em outras coisas, como fazia nos primeiros meses da pesquisa. Tal fato leva à construção de mais um indicador da



configuração subjetiva do desenvolvimento que integrava novos sentidos subjetivos em relação a pesquisadora, a professora, e a sala de aula.

A implicação que ele passou a ter ante essa e demais experiências possibilita a construção de um indicador de que ele passou a produzir novos sentidos subjetivos frente as atividades em sala de aula. Não só isso, mas Francisco passou a sentir aquele espaço como uma oportunidade para ele compartilhar as suas conquistas com a turma, que passaram a ser, cada vez mais, frequentes.

De tal modo, passei a observar que a minha presença ao lado dele trouxe uma visibilidade a ele que antes ele não tinha, sempre visto por seus comportamentos dispersos, desatentos, agitados, mas, a criança problema passou aos poucos a deixar de existir.

Um momento que converge com o exposto foi quando Clara, ao ver Francisco tão concentrado no momento da atividade, olhou para mim e disse: “*Nossa, vamos tirar uma foto dele, nunca o vi assim antes!*”.

E essa foi a foto que tirei de Francisco naquele momento:



Nesse dia, ao me despedir dele, Francisco disse: “*Vou segurar a sua mão para você não ir*”. Essas ocasiões eram muito marcantes, tendo se tornado também muito frequentes, permanecendo até o momento: “*Porque você precisa ir embora?*”, “*Deixa o seu caderno aqui na minha mesa, para você não ter que ir*”.

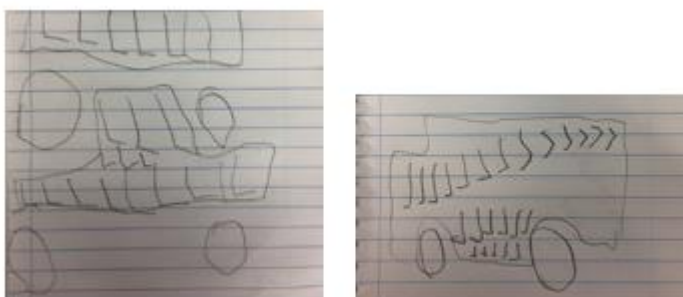
Considerando o exposto até aqui, é possível compreender como essa aproximação relacional passou a ser fonte de motivação à Francisco, de modo que ele passou a executar as atividades sem qualquer hesitação. Eu notava cada vez mais seu empenho e esforço para fazer o que era proposto em sala de aula e para aprender o que estava sendo ensinado.

O mais interessante disso tudo é ter acompanhado tão intensivamente esse desenvolvimento subjetivo de Francisco. Antes nada lhe interessava naquele contexto, mas, uma vez que as execuções das atividades eram marcadas pelo diálogo e uma aproximação relacional lúdica-afetiva, não mais pautadas pela autoridade que marcava anteriormente o seu

mundo escolar, além da visibilidade que ele vinha ganhando naquele espaço, Francisco passou a sentir-se mais confiante na própria capacidade de aprender, o que reforça a hipótese levantada acerca da emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento que foi se configurando frente a relação que foi sendo configurada entre ele, Clara e eu.

Alguns destes alcances concretos, no que se refere à superação de algumas de suas dificuldades, por exemplo, são exemplificados a seguir. O caderninho que eu geralmente segurava em sala de aula para anotar algumas de suas falas, acabou se tornando, no curso da pesquisa, um importante instrumento em diversos momentos, me permitindo estudar novos elementos, ou elementos complementares a outros, que emergiam em suas expressões em sala de aula a partir daquilo que ele escolhia fazer ao pegar o caderno, o qual ele adorava ter o controle.

- No início, Francisco pegava meu caderno e fazia apenas desenhos de carros / camionetes / ônibus:



- Decorridos alguns meses após a nossa aproximação relacional em sala, Francisco passou a escrever “rabiscos” quando pegava o meu caderninho e ele lia para mim o que estava escrevendo, insistido na aprendizagem da escrita:

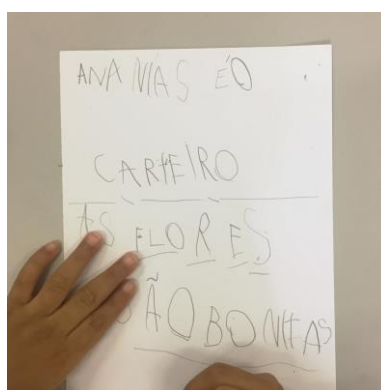


- Nos últimos meses de 2016, ele passou a escrever as “listas” em meu caderninho com letras de forma e cada vez menos ele pegava para fazer desenhos, queria a todo custo aprender a escrever e formar palavras:

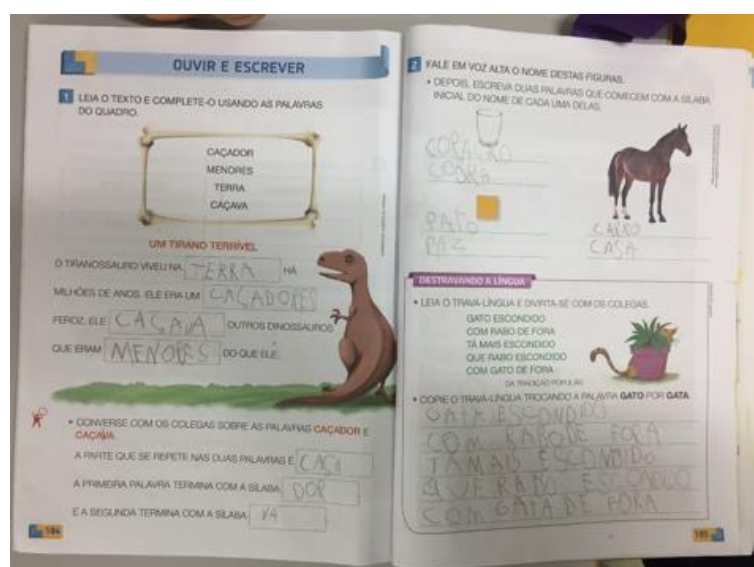


palavras, é interessante a reflexão de como tudo se foi implicando simultaneamente e nutriu uma configuração subjetiva do aprender que, por sua vez, está embutida na configuração subjetiva de desenvolvimento;

- Além disso, mesmo demonstrando cansaço, Francisco não desistia mais. A título de exemplo, enquanto eu o acompanhava no momento de reagrupamento, no final de novembro de 2016, ele falou: “Tia, essa palavra é longa demais, veja que difícil, eu não consigo escrever isso” (referindo-se à palavra ANANIAS). Novamente, eu insistia que por todos os alcances dele até aquele momento, ele conseguiria sim, só não podíamos desistir. Ele então, ao ver que havia conseguido escrever a palavra após minha ajuda (ditei as letras – A de Andressa, N de Navio...), ele quis escrever sozinho, sem meu apoio, o restante da frase:



- Os exercícios do livro, ele passou a realizar sem grandes esforços, e demonstrava prazer em realiza-los, não saindo do lugar até terminarmos:



Por fim, as construções tecidas até aqui, contemplam a trama subjetiva configuracional que foi sendo gerada ao longo da pesquisa, sinalizando a emergência da criança enquanto sujeito que aprende, neste caso, tendo como foco de análise o desenvolvimento subjetivo em

sala de aula. Tais reflexões contribuem para novas perspectivas em relação a escola enquanto espaço social e de desenvolvimento.

Mediante o conjunto de indicadores e hipóteses construídos, tornam-se pertinentes as seguintes compreensões a partir do caso Francisco:

- As relações pautadas pelo diálogo e pela afetividade exercem desdobramentos significativos ao desenvolvimento da subjetividade em crianças escolarizadas, constituindo-se a base desse processo;
- A emergência da criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula culmina na abertura de novos espaços sociais e de integração relacional no contexto escolar;
- A configuração subjetiva do desenvolvimento representou um sistema gerador de recursos subjetivos na forma de viver as experiências na escola, convergindo em novos posicionamentos, inclusive, no momento da aprendizagem;
- É interessante pensarmos como as configurações subjetivas que emergiram passaram a ser representativas da motivação dele, o que, por sua vez, revela uma característica central do sistema subjetivo emergente, que passou a ser gerador de sentidos subjetivos que convergiam em novos posicionamentos, agora mais ativos, nos espaços da escola (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Ou seja, Francisco passava a se implicar em diferentes momentos no enfrentamento dos desafios;
- O espaço de socialização, relacional, dialógico, afetivo, gerado ao longo da pesquisa, favoreceu o desenvolvimento subjetivo de Francisco, demonstrando a importância de se pensar a escola enquanto espaço social e desenvolvimento;
- Por fim, compreensões deste caso envolvem reflexões em relação a novas perspectivas acerca de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, gerando, ainda, visibilidade às possibilidades de serem alcançados avanços às crianças sem a necessidade do laudo ou da medicação. Assim, podemos pensar na importância de novas práticas que prezem a qualidade das relações humanas e o diálogo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto nesta pesquisa, apresento a seguir algumas das principais construções teóricas geradas a partir deste estudo. Ressalto que se tratam de conclusões parciais, uma vez que o conhecimento é constantemente transformado por novas possibilidades que emergem no curso da sua relação com a cultura, a sociedade e a época.

- Avançar na compreensão de processos de desenvolvimento subjetivo em sala de aula contribui com novas perspectivas de desenvolvimento no espaço escolar para além do foco no cognitivo como o único caminho possível para o alcance do tradicionalmente visado “desenvolvimento intelectual”;
- O desenvolvimento subjetivo pode vir a favorecer significativamente o processo de aprendizagem da criança, conforme compreendido em ambos os casos, o que demonstra que o intelecto se configura subjetivamente;
- Assim sendo, uma vez que o desenvolvimento subjetivo possibilita estudar a integração em um nível diferenciado dos fenômenos humanos, privilegiando o olhar para as diferentes possibilidades de se desenvolver em sala de aula, sua inclusão nas discussões escolares contribui com a superação da ideia de patologização dos problemas de comportamentos e aprendizagem, tão presentes no contexto escolar atualmente;
- A aprendizagem, conforme foi possível estudar a partir dos casos, é um processo que está intrinsecamente associado ao desenvolvimento humano, sendo o caminho para a sua concretização quando acontece por meio de engajamento subjetivo por parte da criança;
- Ademais, ao considerarmos a aprendizagem escolar enquanto produção subjetiva compreendendo-a em sua complexidade, e entendendo a sua finalidade para além da assimilação do conteúdo, estamos falando em englobar todas as condições de vida da criança que emergem em sentidos subjetivos que transcendem o momento em questão, e que são parte do sentir do aluno frente às atividades em sala de aula. Essa ideia representa o valor em promover um desenvolvimento subjetivo, no qual a escola e vida do escolar fora dela, aparecem como parte de um mesmo processo. Por assim dizer, ressalta-se a importância de se conceber a escola como um espaço social promotor de desenvolvimento, uma vez que ela não deixa de ser um espaço em que a vida da criança também é permeada por experiências relacionais;
- Considerar a sala de aula como um espaço de socialização - desenvolvimento subjetivo, é possibilitar que a criança tenha maior abertura para se posicionar e ir se tornando sujeito da própria aprendizagem frente aos desafios que surgem, por exemplo, o que irá

favorecer a noção de produção subjetiva frente ao proposto, diferentemente da assimilação-repetição do que lhe é transmitido;

- Ao ponderarmos a importância da escola em sua dimensão social-relacional, distancia-se da noção de que existe um modelo fixo a ser lançado às diferentes subjetividades que compartilham um mesmo espaço, ou seja, de que exista um método ou prática determinante que levará a um tipo de aprendizagem. Da mesma forma, não há como apontar que um posicionamento da criança é contrário ao seu desenvolvimento, uma vez que, apesar de aparentemente parecer que sim, pode estar abrindo caminhos que antes não existiam em sua vida. Assim, é interessante refletirmos sobre a problemática que pode vir a ser gerada mediante categorizações atribuídas às crianças na escola por não seguirem padrões que visam apenas modelar comportamentos;
- É mediante a existência deste espaço de socialização que o desenvolvimento subjetivo tem maiores chances de acontecer no contexto escolar, considerando que as crianças nele realizam trocas, interações, dialógicas, a todo tempo, em que diferentes recursos subjetivos vão emergindo frente a essas experiências relacionais;
- A partir dos casos, foi possível compreender como as relações pautadas pelo afeto e diálogo, além dos espaços gerados com o outro, foram se desdobrando em novos posicionamentos às crianças participantes, que demonstravam mais segurança e confiança, tendo sido de extrema importância para um efetivo engajamento subjetivo da criança no seu processo de aprendizagem;
- Nesse sentido, é pertinente a reflexão de que um problema de aprendizagem pode envolver vários elementos e fatores que não se resumem no cognitivo-intelectual, inclusive, por exemplo, pode ser consequência da ausência de espaço em sala de aula, que culmina em processos de subjetivação que desfavorecem a aprendizagem e o desenvolvimento, como compreendido pelos casos estudados neste trabalho;
- Assim, por essa aproximação, distancia-se da constante referência aos transtornos de atenção ou hiperatividade em sala de aula, e voltamos a atenção para compreender quais elementos da vida da criança dentro e fora da escola podem estar se configurando em sentidos subjetivos que emergem nestes comportamentos;
- A noção de educação aqui defendida demonstrou a essencialidade de uma compreensão mais ampla e complexa em relação aos objetivos que marcam tradicionalmente a sua concepção no âmbito escolar. Com base nisso, considerar a educação escolar também na sua dimensão favorecedora de desenvolvimento subjetivo é entender que se trata de um processo que, diferentemente da memorização, poderá se estender para outras

dimensões da vida, se desdobrando em recursos subjetivos para enfrentar diferentes desafios que transcendem os muros da escola e os limites da cognição;

- Considerando o desenvolvimento subjetivo de ambos os participantes que tomou forma no curso da pesquisa, é possível compreender que a prática científica por meio da pesquisa terminou por ser favorecedora desse processo, reafirmando que prática e investigação são inseparáveis. Tal inseparabilidade pode ser compreendida por este estudo, ao ponderarmos a dimensão dialógica de ambas, bem como o espaço de socialização que foi se concretizando e abrindo novos espaços às crianças na escola que antes elas não possuíam. Tudo isso, por sua vez, reforça as contribuições heurísticas da Epistemologia Qualitativa no estudo de processos de desenvolvimento subjetivo em crianças na escola, sobretudo, por seu caráter mais dialógico e bem menos instrumental;
- Uma possibilidade de prática do psicólogo, do professor, do monitor, do educador social, em sala de aula, é contribuir com a abertura de espaços de socialização, em que as crianças se sintam parte dos processos que são propostos em sala, que elas possam se expressar sem medo de serem repreendidas, visando a integração subjetiva relacional como um todo;
- A esfera motivacional da criança foi alcançando novas transformações a partir da emergência de novas configurações subjetivas, possibilitando estudar processos de subjetivação a partir das relações que foram sendo concretizadas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, é possível refletirmos acerca do desenvolvimento subjetivo como processo motivacional, ou seja, a motivação é central no processo de desenvolvimento.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade, 2011.
- BEZERRA, Marília dos Santos. Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender, 2015.
- BIJOU, Sidney. **Behavior analysis of child development**. New Harbinger Publications, 1993.
- BIJOU, Sidney. O QUE A PSICOLOGIA TEM A OFERECER À EDUCAÇÃO - AGORA! **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, [S.l.], v. 2, n. 2, mar. 2012. ISSN 1807-8338. Disponível em: <<http://periodicos.ufpa.br/index.php/rebac/article/view/818>>. Acesso em: 12 maio 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/rebac.v2i2.818>.
- BLOCH, Marianne N. Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research. **Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue**, p. 3-20, 1992.
- BOCK, Ana Maria Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**, p. 11-33, 2000.
- BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Cadernos CEDES**, v. 61, p. 378-397, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. **O poder simbólico**, v. 3, 1989.
- BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental–Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BURMAN, Erica. **Deconstructing developmental psychology**. Routledge, 2007.
- CAIRNS, R. B. (1998). The making of developmental psychology. Em: R. M. Lerner (Vol. Ed.), *Theoretical models of human development*, vol. 1, 25-105. Em: W. Damon (Gen. Ed.), **Handbook of child psychology** (5<sup>th</sup> ed.). New York: Wiley.
- CARRARA, Kester. **Behaviorismo radical: crítica e metacrítica**. SciELO-Ed. UNESP, 2005.
- COELHO, Cristina Massot Madeira. Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação. **Um olhar sobre a relação sujeitolingagem: subjetividade e os transtornos da comunicação**, 2004.
- COGHILL, George Ellett. **Anatomy and the Problem of Behaviour**. Cambridge University Press, 2015. (Originalmente publicado em 1929).
- DA FONSECA, Vítor. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. 1998.
- \_\_\_\_\_. Aprender a reaprender: a educabilidade cognitiva do século XXI. **PerspectivasOnLine 2007-2010**, v. 3, n. 11, 2014.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANZIGER, Kurt. **Constructing the subject: Historical origins of psychological research**. Cambridge University Press, 1994.

DE OLIVEIRA ALMEIDA, Angela Maria; CUNHA, Gleicimar Gonçalves. Representações sociais do desenvolvimento humano. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.

DE SOUSA VIÉGAS, Lygia; DE OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício. TDAH: Conceitos vagos, existência duvidosa. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 39-58, 2014.

DEL NERO, Sonia. **Psicanálise das relações familiares**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução do Professor Lourenço Filho. Rio de Janeiro: Melhoramentos e Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

ERIKSON, E. H. **Infância e Sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. In: **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; DE OLIVEIRA, Walter Ferreira. **Pedagogia da solidariedade**. 2014.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Obras completas, v. 7, 1996 (Original publicado em 1905).

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Argos, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. In: **Pesquisa**. Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Prefácio. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultural. **Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GESELL, Arnold. **Maturation and the patterning of behavior**, 1933.

\_\_\_\_\_. **The embryology of behavior: The beginnings of the human mind**. Westport, CT: Greenwood Press, 1945.

\_\_\_\_\_. **Studies in child development**. Westport, CT: Greenwood Press, 1948.

GESELL, Arnold; HELEN, Thompson. Infant behavior: its genesis and growth. **The Journal of Nervous and Mental Disease**, v. 82, n. 3, p. 334-335, 1935.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Pueblo y Educación, Havana, 1995.

\_\_\_\_\_. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

\_\_\_\_\_. Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. **Linhas Críticas**, v. 4, n. 7-8, p. 17-22, 1999a.

\_\_\_\_\_. **La investigación cualitativa: Rumbos y desafíos**. São Paulo: Puc-Educ, 1999b.

\_\_\_\_\_. La afectividad desde una perspectiva de la subjetividad. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, 1999c.

\_\_\_\_\_. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicol. educ**, n. 13, p. 9-15, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural**. México: Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Personalidade, saúde e modo de vida**. Tradução de Flor Maria Vidaurre Lenz da Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b. Título original: Personalidad, salud y modo de vida.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. 2. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. In: **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Pioneira Thomson Learning, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Guillermo Matias Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007. Título original: Psicoterapia, subjetividade y postmodernidad.

\_\_\_\_\_. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007b.

\_\_\_\_\_. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

\_\_\_\_\_. 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.redalyc.org/pdf/447/44713052003.pdf>>. Acesso em: 2 de agosto 2016.

\_\_\_\_\_. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas**, v. 5, n. 2, p. 205-224, 2009b.

\_\_\_\_\_. Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. **Outlines. Critical Practice Studies**, v. 11, n. 1, p. 59-73, 2009c.

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

\_\_\_\_\_. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, p. 47-70, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Sentidos subjetivos, linguagem e sujeito: implicações epistemológicas de uma perspectiva pós-racionalista em psicoterapia. **O campo das psicoterapias: Reflexões atuais**, p. 47-70, 2012b.

\_\_\_\_\_. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber, p. 21-42, 2012c.

\_\_\_\_\_. La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. **Revista CS**, n. 11, p. 19-42, 2013a.

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

\_\_\_\_\_. Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. **History of psychology**, v. 17, n. 1, p. 60, 2014.

\_\_\_\_\_. Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 45, n. 4, p. 419-439, 2015.

\_\_\_\_\_. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. **Journal of Theoretical and Philosophical Psychology**, v. 36, n. 3, p. 175, 2016.

GONZÁLEZ-REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; BEZERRA, Marília. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. **Puerto Rican Journal of Psychology/Revista Puertorriqueña de Psicología**, v. 27, n. 2, 2016.

GOULART, Daniel Magalhães. Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2013.

HALL, Granville Stanley. **Aspects of child life and education**. D. Appleton, 1921.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. **O desenvolvimento do psiquismo**, p. 259-284, 1978.

LIMA, Lauro de Oliveira. Educação e a cientificidade do processo educativo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 24-31, Mar. 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451987000100006>.

\_\_\_\_\_. Piaget: sugestões aos educadores. In: **Piaget: sugestões aos educadores**. Vozes, 2000.

MENDRES, Amber E.; FRANK-CRAWFORD, Michelle A. A tribute to Sidney W. Bijou, pioneer in behavior analysis and child development: Key works that have transformed behavior analysis in practice. **Behavior analysis in practice**, v. 2, n. 2, p. 4, 2009.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. Em F. González Rey (Ed.), **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia** (pp.1-26). São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2005.

\_\_\_\_\_. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, p. 69-94, 2006.

\_\_\_\_\_. La perspectiva histórico-cultural y la Educación Especial: Contribuciones iniciales y desarrollos actuales. **Actualidades Investigativas en Educación**. 2009. Volumen 9, Número Especial. pp. 1-28

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2011. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

MOZZER, G. N. de S. A relação entre literatura infantil e criatividade nos processos de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, p. 249-271, 2012.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.

PARKER, Ian. **Qualitative Psychology. Introducing radical research.** London: Open University Press, 2005.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética.** Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro. Forense – Universitária. 1985.

\_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento:** ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **The Psychology of Intelligence.** (First published in French, 1947; first English translation, 1950; translated from the French by Malcolm Piercy and D. E. Berlyne Routledge Classics Edition, 2001). New York: Routledge Classics. ISBN 0-415-25401-9 pp. vii+202.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Salamandra Editora, 1984.

RIBES, E. Reflexiones sobre la naturaleza de una teoría del desarrollo del comportamiento y sus aplicaciones. **SW Bijou & E. Ribes (coords.), El desarrollo del comportamiento,** 1996, p. 267-282.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.** Brasília, DF, 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A subjetividade da criança. In: SANTIAGO, A. L.; CAMPOS, R. H. de F. (Org.). **Educação de crianças e jovens na contemporaneidade/pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade.** Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 323-335

ROSSLER, João Henrique. **Sedução e alienação no discurso construtivista.** Forward Movement, 2006.

SAFRA, Gilberto. **Momentos Mutavivos em Psicanálise: Uma visão Winnicottiana.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade,** v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

STELLIN, Regina Maria Ramos et al. Infância e normatização: lugar de criança e o discurso social da inclusão e exclusão. **Estilos clin.,** São Paulo , v. 14, n. 26, p. 192-215, 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, B. et al. (Org.). **Aprendizagem:** Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006. cap. 4, p.60-85.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia: Ciência e Profissão,** Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. **Linhas críticas**, v. 12, n. 22, p. 109-130, 2006.

THELEN, Esther; ADOLPH, Karen E. Arnold L. Gesell: The paradox of nature and nurture. **Developmental Psychology**, 1992, vol. 28, no 3, p. 368.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **El problema de la edad**. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas IV (pp. 251-273). Madrid: Visor, 1996.

WARDE, Mirian Jorge. G. Stanley Hall e o child study: Estados Unidos de fins do século XIX e começo do século XX. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 243, 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. (2001). **A família e o desenvolvimento individual**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes.